

Proyecto docente  
Asignatura “Teoría de las Relaciones Internacionales”  
Grado en Relaciones Internacionales

Departamento de Relaciones Internacionales e Historia Global  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología  
Universidad Complutense de Madrid

José Antonio Sanahuja Perales

—Mayo de 2018—

DOI: 10.13140/RG.2.2.29029.45285



## Índice general

INTRODUCCIÓN GENERAL	5
I PARTE	
LA CONVERGENCIA EUROPEA Y EL MODELO EDUCATIVO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)	
<b>1. Un periodo de reforma y cambio en la universidad española</b>	9
1.1. <i>Los vectores de cambio</i>	9
1.2. <i>El marco legislativo del EEES</i>	11
<b>2. La implantación de agencias y sistemas de evaluación de la calidad</b>	13
2.1. <i>La evaluación institucional y los planes de mejora de las universidades</i>	13
2.2. <i>Certificación, verificación y acreditación: el papel de las agencias de evaluación</i>	15
2.3. <i>La evaluación y acreditación del profesorado</i>	17
2.4. <i>La mejora de la calidad en la Universidad Complutense de Madrid</i>	19
<b>3. La convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)</b>	21
3.1. <i>El proceso de Bolonia y la nueva estructura de las titulaciones</i>	21
3.2. <i>La redefinición de la enseñanza-aprendizaje en el EEES y el crédito ECTS</i>	24
3.3. <i>“Resultados de aprendizaje y “marcos de cualificaciones” en el EEES</i>	26
II PARTE	
EL NUEVO MODELO EDUCATIVO DEL EEES	
<b>4. Un modelo guiado por resultados de aprendizaje y competencias: el MECES</b>	29
<b>5. “Enseñar a aprender”: los enfoques cognitivos del aprendizaje y el papel del docente</b>	37
5.1. <i>Enfoques cognitivos vs. aprendizaje memorístico</i>	37
5.2. <i>La redefinición de la función docente en el EEES</i>	40
<b>6. Método y didáctica en la docencia universitaria en el EEES</b>	42
6.1. <i>El método en la enseñanza/aprendizaje en el EEES</i>	42
6.2. <i>El programa o plan docente de la asignatura</i>	44
6.3. <i>Clases magistrales vs. clases prácticas: un falso dilema</i>	45
6.4. <i>Los seminarios de trabajo</i>	47
6.5. <i>La tutoría activa</i>	48
6.6. <i>Las nuevas tecnologías y el uso de Internet: potencialidades y retos</i>	49
6.7. <i>La evaluación del alumnado en el EEES</i>	51
6.8. <i>La evaluación/autoevaluación y el plan de mejora docente</i>	53
III PARTE	
LA DISCIPLINA Y LA ENSEÑANZA DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES EN ESPAÑA: UNA APROXIMACIÓN	
<b>7. Las Relaciones Internacionales en España: origen y evolución de la disciplina y las enseñanzas</b>	55
7.1. <i>Los antecedentes (1834-1957)</i>	56
7.2. <i>Inicio y desarrollo temprano (1957-1973)</i>	58
7.3. <i>Consolidación (1973-2009)</i>	59
7.4. <i>Desarrollo autónomo y expansión de las enseñanzas en el marco del EEES (2009- )</i>	64
7.5. <i>A modo de balance: las Relaciones Internacionales en España</i>	68

<b>8.</b>	<b>El Grado en Relaciones Internacionales: estructura de las enseñanzas</b>	<b>74</b>
8.1.	<i>La aparición del Grado en Relaciones Internacionales. Justificación y proceso</i>	74
8.2.	<i>Objetivos y competencias del Grado de Relaciones Internacionales</i>	76
8.3.	<i>Estructura y desarrollo del Grado en Relaciones Internacionales</i>	77
<b>9.</b>	<b>La asignatura “Teoría las Relaciones Internacionales”</b>	<b>78</b>
9.1.	<i>Contextualización y objetivos de la asignatura</i>	78
9.2.	<i>Planteamiento general de la asignatura: diversidad y crítica en la teoría de las Relaciones Internacionales</i>	79
9.3.	<i>Objetivos de la asignatura y competencias a desarrollar</i>	101
9.4.	<i>Estructura y contenidos de la asignatura, metodología docente, actividades formativas y calendario</i>	103
9.5.	<i>Bibliografía general comentada</i>	122
	<b>Anexo 1: competencias generales y específicas del Grado en Relaciones Internacionales</b>	<b>126</b>
	<b>Anexo 2: estructura en módulos y materias del Grado en Relaciones Internacionales</b>	<b>128</b>
	<b>Anexo 3: Grado en Relaciones Internacionales: plan de estudios (vigente en el curso 2017-18)</b>	<b>130</b>

## INTRODUCCIÓN GENERAL

El Proyecto Docente que se presenta en estas páginas tiene como objetivo primario responder al requisito establecido en la convocatoria de una plaza de catedrático de universidad en el Departamento de Relaciones Internacionales e Historia Global —antes Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales (Estudios Internacionales)— en la Universidad Complutense de Madrid.<sup>1</sup> Entre las pruebas previstas en esa convocatoria se prevé la presentación de un Proyecto Docente conforme a lo establecido en el artículo 8 de la normativa reguladora de dichas pruebas<sup>2</sup>. El proyecto versará sobre las actividades docentes a desarrollar especificadas en la convocatoria, o bien sobre las materias asignadas al departamento señalando claramente los objetivos a conseguir en ella, la organización temporal, los hitos fundamentales de la misma, así como la metodología docente y bibliografía recomendada comentada. En este caso, por razones que se explicitan en la sección correspondiente, se ha optado por la asignatura “Teorías de las Relaciones Internacionales”, del tercer año del Grado en Relaciones Internacionales.

El punto de partida de este Proyecto es, necesariamente, la experiencia acumulada durante 22 años de desempeño docente continuado de su autor en el Departamento en el que se convoca la plaza. Sin embargo, se ha tratado de mirar más al presente y al futuro que al pasado, dado que este Proyecto se sitúa necesariamente en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El curso 2009-2010 fue un hito decisivo para ese proceso al iniciarse los nuevos Grados adaptados al EEES, teniendo el actual Departamento de Relaciones Internacionales e Historia Global un papel pionero con la puesta en marcha del primer grado en Relaciones Internacionales en la universidad pública española. En el curso 2017-18 dicho grado fue objeto de la primera evaluación por parte de la Fundación para el Conocimiento Madrid+D, obteniendo la renovación de su acreditación. Puede decirse que con esa acreditación se cierra el ciclo de lanzamiento de los estudios de grado en Relaciones Internacionales en la Universidad Complutense, y de consiguiente adaptación de las enseñanzas al EEES. Este ciclo permite realizar una reflexión más amplia sobre los contenidos, los métodos y la práctica docente, en su concepción más general, y en lo referido a la disciplina de las Relaciones Internacionales, ya que definen y condicionan el alcance, sentido y contenidos de la asignatura “Teoría de las Relaciones Internacionales”, que es el objeto de este Proyecto Docente.

Este Proyecto se estructura en tres partes. La primera examina los importantes cambios acaecidos en el marco legislativo e institucional, y en particular, en lo referido a la adaptación al EEES, que supone exigencias más amplias en cuanto a la calidad y la excelencia de la actividad universitaria, y redefine la estructura de las titulaciones. Aunque se trata de una cuestión de alcance más general, se ha de tener muy presente en el diseño y desarrollo del programa de la asignatura, ya que definen las titulaciones de grado en las que se enmarca, los criterios y sistemas de calidad a los que han de responder los centros, las titulaciones y los docentes, el esfuerzo a realizar por el estudiante y el sistema de medición del mismo —el crédito ECTS—, y sus objetivos en tanto “resultados de aprendizaje”.

En la segunda parte, este Proyecto Docente se adentra en el modelo de enseñanza/aprendizaje del EEES, y sus implicaciones en cuanto a los objetivos, la metodología y el papel del profesorado. Esta sección trata de realizar una reflexión más amplia respecto a la manera en la que se aprende y se enseña en la Universidad, y las potencialidades, límites y requerimientos de un modelo educativo que, a partir de los

---

<sup>1</sup> Resolución de 8 de febrero de 2018 de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se convoca concurso de acceso a plazas de cuerpos docentes universitarios, BOE nº 49, 24 de febrero.

<sup>2</sup> Acuerdo del Consejo de Gobierno de 18 de julio de 2017 en el que se aprueba la Regulación de los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios. BOUC nº 14, 24 de julio de 2017.

enfoques cognitivos, supone un cambio trascendental en la forma en la que se ha venido desarrollando la docencia universitaria. Sin esa reflexión más general sobre el modelo educativo que supone el EEES resultaría difícil, por no decir imposible, poder abordar el diseño de la asignatura y su puesta en práctica de manera coherente con lo establecido en el EEES.

La tercera parte aborda el diseño de la asignatura “Teoría de las Relaciones Internacionales”, objeto de este Proyecto Docente, en una doble dimensión. En primer lugar, se examina el origen y evolución de la disciplina y las enseñanzas de Relaciones Internacionales en España, analizando las características y rasgos propios de la denominada “escuela española de Relaciones Internacionales”, ya que ello atañe a los enfoques y contenidos de las enseñanzas de Relaciones Internacionales. En segundo lugar, el Proyecto se detiene en los objetivos, estructura y contenidos del Grado de Relaciones Internacionales, que constituye un importante hito en la evolución de la disciplina y las enseñanzas de Relaciones Internacionales, y permite situar la asignatura y sus contenidos en la perspectiva de conjunto del Grado en el que se lleva a cabo. En esta sección se detallan, como establece la convocatoria de la plaza a la que se presenta este Proyecto Docente, los objetivos, programa de contenidos, metodología, actividades y calendario básico, método de evaluación, y bibliografía comentada de la asignatura.

Más allá de plantear el alcance y contenidos de este Proyecto Docente, esta introducción también debe plantear la cuestión, más amplia, del sentido de las reformas que se han introducido en el sistema universitario español como consecuencia de la convergencia europea. No se debe obviar que el EEES, en muchos aspectos, ha sido una respuesta “europeizada” al anquilosamiento y la crisis que afectaba a la institución y las enseñanzas universitarias, en particular en España. Se sigue insistiendo en la función humanista tradicional de la Universidad, de generación y de transmisión de la cultura y el conocimiento científico, pero al mismo tiempo la Universidad también ha de satisfacer las siempre cambiantes demandas de la sociedad y del mercado de trabajo en cuanto a la formación para las profesiones más calificadas. Ante las exigencias de un capitalismo cada vez más complejo, ha aumentado la especialización y la fragmentación del conocimiento, que se ha “cosificado” y es visto más como un “producto”, que como un proceso de formación integral de la persona y de asunción de capacidades.

En esa función “profesionalizante” también encontramos una de las causas de la crisis que afecta a la universidad, ya que el conocimiento transmitido a través de la educación superior o bien es tan insensible al cambio como la rígida estructura universitaria, o bien es percibido como algo ajeno a las demandas de la economía de mercado. En otras palabras, la universidad no parece ser capaz de proporcionar las calificaciones necesarias para insertarse en un mercado de trabajo en el que los diplomas universitarios dejan de ser percibidos como fuente de estabilidad laboral y como componente de la identidad de las personas. Pero al mismo tiempo, se trata de un mercado de trabajo que, en la expresión de Zygmunt Bauman, se torna “líquido” y, ante la incertidumbre que supone la nueva revolución tecnológica y productiva que se anuncia, ni siquiera envía señales claras sobre qué tipo de calificaciones o de competencias son necesarias. Como ha señalado José Joaquín Brunner, la incertidumbre y los riesgos de una sociedad globalizada se extienden hacia atrás, a las opciones educacionales, de la misma forma que ya han ocupado los mundos del trabajo, de la economía, de la sociedad y de la política<sup>3</sup>. Ello tiene importantes consecuencias: si se acepta que la universidad solo tiene esa función “profesionalizante”, su valor se diluye, pues el alumnado adopta una actitud caracterizada por el desapego y la sospecha frente al saber y los relatos institucionales que

---

<sup>3</sup> BRUNNER, José Joaquín (2009), “Prólogo”, en ALONSO, Luis Enrique, FERNÁNDEZ, Carlos J., y NYSSSEN, José María (2009), *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo*, Madrid, ANECA, p. 20.

emanan de la Universidad; por la relativización pragmática del conocimiento científico —no hay verdades esenciales, solo conocimientos más o menos útiles para encontrar trabajo—; y como consecuencia de lo anterior, se puede producir una pérdida de confianza por parte del docente, que deja de considerarse un referente en su propia disciplina. Finalmente, el valor de la universidad y las credenciales educacionales pueden debilitarse frente a otros elementos de la trayectoria de “individualización” de la persona frente a las demandas del mercado laboral.

Por ello, no se debiera olvidar que el papel de las enseñanzas universitarias es y debe seguir siendo más amplio. Como señala acertadamente José Joaquín Brunner:

*“La enseñanza —los que enseñan y los enseñados— no puede mirar solamente hacia el mercado laboral inmediato, sobre todo en tiempos turbulentos. Necesita responder, además, a otras expectativas (no-utilitarias) de los estudiantes; al juicio de las comunidades de pares docentes; a las tradiciones reflexivas de las disciplinas y los oficios que cultivan. Y, todo esto, dentro de las restricciones que le imponen las culturas que convergen en las instituciones formativas (...) Dicho en otras palabras: las propias preguntas que dirigimos a las universidades en cuanto a la calidad de su vínculo con el mercado laboral puede ser que hayan empezado a perder pie en la realidad. Y que necesitemos formular otras preguntas, distintas, en relación con los proyectos de vida de los jóvenes, los modos de compartir una experiencia válida del conocimiento, sus itinerarios previsiblemente inciertos en el mercado laboral del futuro o la adecuación o inadecuación de las funciones docentes universitarias con respecto de una sociedad de riesgos”<sup>4</sup>.*

Son cuestiones que producen perplejidad, y por ello, incitan a una reflexión más amplia sobre la identidad, el sentido y la razón de ser de la educación superior, y en ese marco, sobre la necesidad misma de los cambios, su orientación, y sus consecuencias para la educación universitaria. Más allá de los requerimientos instrumentales referidos a objetivos, métodos y didáctica, este Proyecto Docente también ha tratado de plantear interrogantes y respuestas sobre esas cuestiones más amplias.

Este Proyecto Docente también se nutre de las enseñanzas que el autor ha encontrado entre los compañeros/as del Departamento de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales, en la Universidad Complutense, y entre los colegas y amigos que integran la disciplina de las Relaciones Internacionales en España, en Europa, en América Latina y en otros lugares. A todos ellos, mi reconocimiento y mi agradecimiento por sus reflexiones y enseñanzas. Finalmente, un agradecimiento especial está dirigido a Celestino del Arenal, internacionalista clave en la conformación de la disciplina en España, y, sobre todo, compañero y amigo, por su orientación, apoyo y magisterio a lo largo de estos años.

---

<sup>4</sup> *Ibíd*, p. 22.





## I PARTE

### LA CONVERGENCIA EUROPEA Y EL MODELO EDUCATIVO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

#### 1. Un periodo de reforma y cambio en la universidad española

##### 1.1. Los vectores de cambio

Un proyecto docente no puede limitarse a la exposición de unos saberes relativos a los contenidos y método de una asignatura concreta, sin tener en cuenta el contexto universitario del que parte y en el que se inserta, en particular cuando ese contexto está marcado por cambios tan relevantes como los que se han desarrollado en el sistema universitario español en la última década, con la reforma y desarrollo de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2007<sup>5</sup>, la implementación de nuevos sistemas de calidad, y la plena implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el curso académico 2009-2010. Estos factores explican la necesidad de establecer un vínculo entre, por un lado, los contenidos, metodología y procedimientos contemplados en el Proyecto Docente y, por otro, la adaptación de la universidad española al EEES, en la medida que afectan a los contenidos, los planes de estudio y las titulaciones, y a la concepción misma del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los rápidos procesos de cambio social, político, económico y científico-tecnológico que experimenta el sistema internacional han puesto a prueba al sistema universitario y han llevado a un amplio debate sobre la función que la ley le asigna y la sociedad le reclama que, en el caso español, según la Ley Orgánica de Universidades (LOU), es “*el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio*”. Tal y como indicaba esa misma norma en su exposición de motivos “*el sistema universitario español ha experimentado profundos cambios en los últimos 25 años; cambios impulsados por la aceptación por parte de nuestras universidades de los retos planteados por la generación y transmisión de los conocimientos científicos y tecnológicos*”. De una manera sintética, esos retos podrían resumirse de la siguiente forma:

- *La necesidad de adoptar una visión comprehensiva de la formación universitaria*, que responda a la formación integral de la persona, y aporte, al mismo tiempo, conocimiento especializado e instrumental en los terrenos profesional, económico y social. Es decir, capaz de formar una ciudadanía activa y crítica, al tiempo que profesionales capaces de adaptarse al cambio y producir y gestionar el conocimiento y operar en la realidad social a partir de él.
- *La ampliación del periodo formativo de las personas*, tanto en las ya graduadas que buscan un segundo título que les aporte mayor especialización —de segundo ciclo, master, de especialización— como en los mayores —universidad de la experiencia—.
- *La mayor preocupación por la calidad y la especialización*. Se trata de desarrollar una formación que cumpla mayores patrones de calidad, de forma que la universidad española pueda estar presente en el grupo de universidades de prestigio. No se trata de mantener universidades que oferten un gran número de titulaciones genéricas e indiferenciadas para responder a la demanda masiva del pasado. Por el contrario, se han de aprovechar las ventajas comparativas de cada centro en la docencia y en la investigación y sin perjuicio de que se mantenga una oferta amplia de primer ciclo, en

---

<sup>5</sup> Ley Orgánica 4/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, BOE nº 89, de 13 de abril de 2007.

aras de la accesibilidad y la igualdad de oportunidades, se ha de desarrollar una oferta formativa diferenciada desde el segundo ciclo, basada en una mayor especialización y en la búsqueda de excelencia académica e investigadora.

- *El desafío de la internacionalización ante la globalización de la oferta de formación universitaria, en el espacio europeo, iberoamericano, y global.* Ese desafío se proyecta, en primer lugar, hacia Europa, a través del EEES, pero también en el espacio iberoamericano, en el que la universidad española tiene un ámbito natural para su proyección internacional, y hacia otros países emergentes y en desarrollo, cuya demanda de formación universitaria de segundo y tercer ciclo está aumentando, en los que la universidad española puede hacer aportes relevantes para su desarrollo económico y social. Según la LOU el sistema universitario español se ha de orientar “*hacia una estructura más abierta y flexible, que sitúe a las universidades españolas en una mejor posición para la cooperación interna y la competencia internacional, a través de la creación, transmisión, desarrollo y crítica del conocimiento científico y tecnológico y de la transferencia de sus beneficios a la sociedad, con el fin de que consigan ser atractivas en un mundo globalizado*”.<sup>6</sup>
- *La necesidad de redefinir la relación y el equilibrio entre las distintas funciones de la Universidad.* Por un lado, la creciente importancia de las actividades de investigación y desarrollo y su nexos con la innovación (I+D+i), a partir de las necesidades y demandas del mercado de trabajo y el sector productivo en la “sociedad de la información” y en una economía global, tanto en el ámbito español como en la UE. Por otro lado, la universidad debe vincular la creación y transmisión de los conocimientos y la aportación de elementos para la crítica y renovación del mismo, atendiendo a los valores distintivos del espíritu universitario: la universalidad y el respeto de la diversidad, el diálogo, la tolerancia, la equidad, la dignidad de la persona, y el respeto a los derechos humanos.

Gestión adecuada y buen gobierno de la universidad son cuestiones clave para afrontar esos desafíos. Remiten a la particular estructura institucional y el marco competencial en el que se sitúa la universidad española. Como es sabido, ésta se ubica en un sistema de “gobernanza multinivel” en el que intervienen, en su ordenación y supervisión, tanto instancias europeas, como los distintos niveles de la Administración —Central y Autonómica— propias del Estado de las Autonomías, como los actores sociales. De hecho, la filosofía de participación externa y de rendición de cuentas ante la sociedad, y no solo ante la administración, es compartida por la propia universidad mediante los consejos sociales. Todo ello, a partir del principio de autonomía universitaria que, como es sabido, consagra la propia Constitución española como uno de los principios rectores del sistema universitario español. Se trata, en suma, de un marco complejo que exige un esfuerzo permanente de concertación y respeto de las competencias de las distintas administraciones, y la observancia del principio de autonomía universitaria. No siempre se logra todo esto de manera armónica, siendo frecuentes tensiones que afectan al quehacer de la universidad.

---

<sup>6</sup> Ver el Preámbulo de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre (LOMLOU). Una muestra de ese contexto es la aparición de distintos ranquins globales de universidades. Algunos ejemplos conocidos, sin perjuicio de que sus criterios y resultados puedan ser discutibles, son el Academic Ranking of World Universities (Shanghai Jiao Tong University); el The Times Higher World University Rankings (*The Times*); el Top 100 Global Universities (*Newsweek*, International edition), el Scimago Institutions Ranking, que desagrega por regiones geográficas, y en España el ranquin de universidades del diario *El Mundo*.

Dadas la profundidad e intensidad derivadas de las líneas de cambio que caracterizan la evolución reciente y futura del sistema universitario español y teniendo en cuenta, especialmente, las implicaciones que suponen en cuanto a la concepción, planificación y desarrollo de la docencia y la investigación, conviene detenerse en las tres grandes líneas de transformación que se han desarrollado desde los años noventa: (a) *la promulgación, posterior reforma y aplicación de la LOU*, así como el desarrollo armónico de las competencias educativas autonómicas en lo relativo a la Universidad; (b) *la adopción de la calidad* como objetivo y característica de la Universidad y su quehacer docente e investigador; y (c) *la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, como resultado del proceso iniciado con la Declaración de Bolonia de 1999.

## 1.2. *El marco legislativo del EEES*

Como es sabido, en los últimos veinticinco años se han sucedido la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), y la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), a la que han seguido las leyes autonómicas, sin olvidar la importante reforma de la LOU de 2007, a través de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril<sup>7</sup>. Además, incide en este marco normativo la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, muchos de cuyas previsiones son aplicables al ámbito universitario.

La LRU supuso la primera gran reforma de la Universidad adoptada en el marco de la nueva Constitución democrática, y de la conformación del Estado de las autonomías. Esta norma otorgó mayor autonomía y flexibilidad, reequilibró las funciones de enseñanza e investigación y promovió una participación más activa de la universidad de y en la sociedad. Atribuyó al Consejo de Universidades las funciones de ordenamiento, coordinación y planificación. Otra de las modificaciones que introdujo la LRU fue la potenciación de la estructura departamental de las universidades españolas.

Los cambios posteriores hicieron necesario replantear el papel de la universidad y las posibles vías para adecuarla a la sociedad, en especial, a su crecimiento, a la ruptura de fronteras educativas y al acercamiento de los estudios superiores a la preparación profesional. Destaca en ese contexto el *Informe Universidad 2000* de la Conferencia de Rectores de las universidades españolas (CRUE) y coordinado por Josep María Bricall, ex - Rector de la Universidad de Barcelona. El también denominado *Informe Bricall* ya tenía presente las metas de la Declaración de Bolonia de 1999, y ofrecía una serie de propuestas que informaron la elaboración de la posterior Ley Orgánica de Universidades de 2001.

La Ley Orgánica de Universidades (LOU), en vigor desde el 26 de diciembre de 2001, estableció una estructura de las enseñanzas en tres ciclos con objetivos de orden profesional y académico. Los dos primeros, con contenidos más orientados a la actividad profesional, y el tercer ciclo sobre estudios de doctorado. Entre sus novedades se encuentra el mayor papel otorgado a la acreditación y calidad, que se trataría de promover sometiendo las titulaciones, planes de estudio, y nuevas figuras de profesorado contratado a una evaluación y acreditación externa e independiente. Para ello se estableció la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

En relación al profesorado, la LOU reformó el procedimiento de acceso a los Cuerpos de Funcionarios Docentes mediante una “habilitación” nacional previa a los concursos convocados por las universidades. También estableció una alternativa contractual a la carrera funcional con nuevas figuras de Profesor Ayudante, Profesor Ayudante Doctor y Profesor

---

<sup>7</sup> En el momento en el que se redacta este proyecto docente está en debate el proyecto de Ley del Espacio Madrileño de Educación Superior (LEMES), que inició su tramitación en la Asamblea de Madrid en noviembre de 2017.

Contratado Doctor, este último de carácter estable y equivalente al Profesor Titular de Universidad en cuanto a su plena capacidad docente e investigadora.

Finalmente se previó la promulgación de leyes autonómicas de universidades para desarrollar sus competencias en lo relativo tanto a la financiación como a la política de investigación, la evaluación y acreditación del profesorado —a través de la creación de las agencias autonómicas, complementarias a la ANECA—, o las retribuciones del mismo, lo que, sin embargo, ha generado importantes asimetrías en función de la riqueza, del desarrollo competencial, del interés y de la capacidad gestora de cada comunidad autónoma.

El desarrollo inicial de la LOU generó distintos problemas, que explican su reforma de la misma en un plazo relativamente corto a través de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre (LOMLOU). Ello se debió a varios factores: entre ellos, la excesiva premura y la falta de consenso con la que en su momento se tramitó la LOU; los avances en el proceso de convergencia para el EEES; las deficiencias del sistema de habilitación, muy oneroso e incapaz de ofrecer mejoras apreciables para el acceso a los cuerpos docentes respecto al anterior marco de la LRU; y la actuación de la ANECA, que estableció estándares más exigentes en la evaluación del profesorado, pero se caracterizó por la opacidad en cuanto a los criterios aplicados.<sup>8</sup>

Sin ánimo de exhaustividad, cabe destacar que la LOMLOU, que sigue en vigor en la actualidad, ha sido la norma con la que se ha implantado plenamente el EEES orientando el sistema universitario español a la movilidad, el reconocimiento de titulaciones, la formación a lo largo de la vida, y la modernización de las universidades. Para ello modificó la estructura y organización de las enseñanzas organizándolas en tres ciclos o niveles de titulación oficial: Grado, Máster y Doctorado. Por otra parte, de cara a los cuerpos docentes funcionarios se abandona el sistema de habilitación y, en su lugar, se adopta el modelo de acreditación que ya se aplicaba al profesorado contratado. Con este sistema, la LOMLOU pretende establecer, para el conjunto del profesorado, un mayor rigor en la acreditación y una mayor flexibilidad para las universidades en la selección de su personal.

Esta norma también redefine el proceso de verificación de planes de estudios partiendo de las competencias de las universidades, en ejercicio de su autonomía; las comunidades autónomas, y el Estado, erigiéndose en un marco para la “gobernanza multinivel” de la enseñanza superior en el marco europeo. Las comunidades autónomas son responsables de la política universitaria de acuerdo con lo previsto en la Constitución y en sus respectivos estatutos de autonomía, y al Estado, conforme al artículo 149.1.30.a, le corresponde establecer las normas básicas para el desarrollo del artículo 27.10 que reconoce la autonomía de las universidades.

En el caso de la Comunidad de Madrid, además de lo dispuesto en el Estatuto de Autonomía, hay que mencionar la Ley de Coordinación Universitaria, que creó el Consejo de Coordinación Universitaria de la Comunidad de Madrid,<sup>9</sup> como órgano competente para

---

<sup>8</sup> En realidad, con la creación de la ANECA como instancia independiente de evaluación externa de las universidades, las titulaciones y el profesorado, se produjo, como señaló Sáenz de Santamaría, un importante trasvase de competencias desde el Ministerio de Educación y Ciencia, y desde las instancias de gobierno de las universidades, a una agencia con verdaderos “superpoderes” sobre la vida universitaria. Ver SÁENZ DE SANTAMARÍA, Paz Andrés (2003), “El objetivo de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Una reflexión sobre la perspectiva española”, en VV AA, *Globalización y comercio internacional. Actas de las XX Jornadas de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales*, Madrid, BOE/Universidad de Jaén/AEPDIRI, pp. 487-491.

<sup>9</sup> Ley 4/1998, de 8 de abril, de Coordinación Universitaria de la Comunidad de Madrid, BOCM nº 93, de 21 de abril de 1998; corrección de errores a través de la Ley 24/1998, de 21 de diciembre, de modificación del artículo 6.1 de la Ley 4/1998, de 8 de abril, de Coordinación Universitaria de la Comunidad de Madrid, BOCM de 29 de diciembre de 1998. Ver también la Ley 12/2002 de 18 de diciembre, de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de la Comunidad de Madrid, BOCM de 23 de diciembre de 2002.

informar las propuestas de creación, reconocimiento, modificación o supresión de centros universitarios; de nuevas enseñanzas conducentes a la obtención de titulaciones oficiales, sin perjuicio de las competencias de Consejo de Universidades; informar y conocer todo lo relativo al acceso y permanencia del alumnado; la adecuación de los centros a la demanda social; los criterios de programación universitaria —entendida como reordenación de la oferta existente y como implantación de nuevas enseñanzas—; la financiación y, en particular, los planes anuales de inversión; y la emisión de un informe anual sobre el estado de las Universidades madrileñas. Como ya se indicó, la Ley del Espacio Madrileño de Educación Superior, cuyo proyecto inició su tramitación en la Asamblea de Madrid en noviembre de 2017, está llamado a sustituir esta norma.

Por otro lado, esta norma estableció la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP)<sup>10</sup>, con un amplio abanico de funciones orientadas a la mejora de la calidad de las universidades, sus titulaciones, y su profesorado, mediante los sistemas de acreditación que se describen *infra*. En coordinación con ANECA, esta agencia asumió las competencias de aprobación de nuevos planes de estudio, programación universitaria y acreditación de las distintas figuras de profesorado contratado a escala autonómica. En 2014 se extinguió la ACAP en aplicación de medidas de racionalización del sector público<sup>11</sup>. Sus funciones fueron asumidas por la Fundación para el Conocimiento Madrid+D, establecida en 2002 para el fomento de la actividad investigadora, que de esa forma se convirtió desde 2015 en el referente autonómico para la evaluación y acreditación de profesorado, centros y titulaciones<sup>12</sup>.

## **2. La implantación de agencias y sistemas de evaluación de la calidad**

### *2.1. La evaluación institucional y los planes de mejora de las universidades*

Además de constituir un asunto central en el Informe Universidad 2000, y de ser objeto de tratamiento específico por parte de la LOU, la calidad del sistema universitario es una pieza clave del EEES y del objetivo de hacer de Europa una referencia mundial en la formación universitaria. En el caso español, esta cuestión se aborda con el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario (1992-1994), el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) 1995-2000, con sus respectivas convocatorias anuales, el II Plan de Calidad de las Universidades (2001-2006), y la “Estrategia Universidad 2015”, cuya aplicación se inició en 2008 y que incluyó entre sus actuaciones el programa “Campus de Excelencia Internacional”<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> Ley 15/2002, de 27 de diciembre, de creación de la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid, BOCM de 20 de enero de 2003.

<sup>11</sup> Ley 6/2013, de 23 de diciembre, de Medidas Fiscales y Administrativas. BOCM nº 309, de 30 de diciembre.

<sup>12</sup> Ver Decreto 63/2014 de 29 de mayo del Consejo de Gobierno, por el que se designa a la Fundación para el Conocimiento Madridmasd como órgano de evaluación en el ámbito universitario de la Comunidad de Madrid. BOCM nº 132 de 5 de junio de 2014

<sup>13</sup> Ver, entre otros, LUXÁN José María (1998), “La evaluación de la calidad de las Universidades en España”, *Revista de Educación* nº 315, abril; GARRETA, Núria (2001), “Del Plan Nacional de Evaluación al Plan Calidad de las Universidades”, *Fórum Calidad* nº 124, pp. 47-51; el *Informe Global 1996-2000 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*, Consejo de Coordinación Universitaria, Madrid, 2003; ORTEGA, V. (2007), “Antecedentes de las políticas de evaluación de la calidad en España”, En VV AA, *10 años de la evaluación de la calidad de las universidades (1996-2006)*, Madrid, ANECA; y MUÑOZ-CANTERO, J. M. y POZO, C. (2014), “El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, nº 3, pp. 1-16.

A partir de la LOU se reafirma esa apuesta a través de la implantación de sistemas de control y evaluación de la calidad y, según se establece en su artículo 31, a través de la evaluación y la acreditación. Con ello se pretende medir el rendimiento de la universidad como servicio público y rendir cuentas a la sociedad; promover la transparencia, la comparación y la competitividad de las universidades en el ámbito nacional e internacional; mejorar la docencia, la investigación y la gestión; y conformar un sistema de información para la toma de decisiones.

Según ANECA, *“Desde que a mediados de los años noventa se iniciasen los primeros procesos de evaluación de títulos oficiales para la mejora, el hecho más destacado es que en España se ha evolucionado hacia una evaluación cuyos resultados pasan a tener consecuencias para la autorización de las titulaciones que diseñan e imparten las propias universidades” (...)* *“La experiencia acumulada gracias a este proceso ha hecho posible que la cultura de la calidad se extienda al conjunto del Sistema Universitario, y está en sintonía con los requerimientos para la consecución del Espacio Europeo de Educación Superior”*<sup>14</sup>.

Es competencia primaria de las comunidades autónomas la evaluación de la calidad de las universidades, por lo que se han ido estableciendo distintas agencias autonómicas<sup>15</sup>. A escala nacional, y en el marco de la convergencia hacia el EEES la LOU instituyó la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que, de manera independiente, y junto con los órganos de evaluación de las comunidades autónomas, desarrolla la actividad de evaluación y acreditación y cumplir las funciones arriba descritas. En el mandato de la ANECA se incluye tanto las enseñanzas como la actividad investigadora, docente y de gestión, así como otros servicios y programas de las universidades.

En 2018, tras algunos cambios institucionales derivados de las medidas de ajuste y racionalización del sector público, el censo de agencias de evaluación de la calidad incluía la estatal (ANECA) y otras 10 autonómicas, todas ellas integradas en la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU). Además de las certificaciones ISO otorgadas a algunas de ellas, en el año 2007 la agencia catalana (AQU) y la ANECA fueron acreditadas por la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad de la Educación Superior (ENQA). En 2018, además de las ya citadas, son miembros plenos de ENQA las agencias gallega (ACSUG), de Castilla y León (ACSUCYL), del país vasco (Unibasq), de Aragón (ACPUA), de Andalucía (AAC-DEVA), de Madrid (Fundación Madrid+d), con las agencias de Baleares (AQUIB) y de la Comunidad Valenciana (AVAP) con el estatus de afiliadas. La incorporación a ENQA de estas agencias supone un mayor alineamiento a los estándares europeos dentro del EEES, y debe ser vista como un indicador de la mayor exigencia que se ha introducido en el sistema.

Los mecanismos de evaluación en vigor abarcan la evaluación institucional, sobre la Universidad en su conjunto, y su oferta formativa; y la evaluación del profesorado. La evaluación institucional o evaluación para la mejora se desarrollaron inicialmente bajo el “paraguas” del PNECU 1996-2000 y el Plan Calidad 2001-2006 con los objetivos de asegurar la adopción y aplicación de planes de calidad de las Universidades y de sus actividades y servicios y favorecer procesos de mejora. Se ha centrado generalmente en el programa formativo o plan de estudios; la organización de la enseñanza, incluida la gestión de los procesos formativos y en menor medida de investigación; los recursos humanos y materiales; el proceso formativo, y los resultados, en la enseñanza y en menor medida de investigación. Esta modalidad de evaluación generalmente requiere una auto-evaluación realizada por la

---

<sup>14</sup> ANECA (2009), Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas, Madrid, ANECA, p. 9.

<sup>15</sup> La agencia catalana, primera en España, fue creada en 1996, mientras que la madrileña lo fue en 2002, y la andaluza o castellano-manchega datan de 2005, con cierto retraso respecto a la entrada en vigor de la LOU. Sus actividades están reflejadas en los informes anuales tanto de ANECA como de las agencias autonómicas.

Facultad o Escuela Universitaria, junto con una evaluación externa desarrollada por ANECA o los órganos de evaluación de las comunidades autónomas, a través de comités externos seleccionados y nombrados por dichas agencias. A partir de ambas, se elabora un informe final que incorpora las propuestas de mejora adoptadas y un “plan de mejora” con un sistema de seguimiento.

Según muestran los informes anuales de ANECA y de las agencias autonómicas, el grado de avance de la evaluación institucional es distinto según Comunidades Autónomas, y universidades, dependiendo de factores como las capacidades institucionales de las propias universidades o la fecha de creación de las agencias autonómicas.

## 2.2. *Certificación, verificación y acreditación: el papel de las agencias de evaluación*

En el marco del EEES, el reconocimiento de la calidad de programas y servicios se realiza mediante la preceptiva acreditación de las titulaciones oficiales, como requisito previo a su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) y su impartición.

La *verificación y acreditación* supone someter a evaluación a las enseñanzas conducentes a títulos oficiales y a la trayectoria docente e investigadora del profesorado, tanto ex-ante (verificación y acreditación inicial), como en su implantación, revisión y mejora (renovación periódica de la acreditación). Tiene carácter obligatorio. Como se indicó, son las agencias de evaluación de la calidad la entidad externa a la universidad que garantiza que estas cumplen los requisitos necesarios al medir y mantener los niveles de calidad, al tiempo que se informa a las partes interesadas al respecto.

La acreditación, en concreto, comprueba si los resultados de la formación en tanto competencias adquiridas —conocimientos, habilidades y aptitudes— son adecuados y responden a la demanda social. El hecho de que la acreditación se enfoque a los resultados implica que se consideren todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que influyen en aquéllos. Se trata, pues, de medir el grado en el que el diseño de una enseñanza y sus resultados permiten alcanzar los objetivos propuestos en dicha titulación.

La implantación de la acreditación tiene gran trascendencia y no puede ser obviada en cualquier análisis actual de la universidad española, pues impone una necesaria adaptación de los enfoques docentes y de investigación que busca dotar a la universidad de transparencia, apertura a la sociedad y de una nueva filosofía basada en la prestación de un servicio de calidad. No obstante, ello también tiene consecuencias adversas al establecer un marco de incentivos muy sesgado que determina la orientación de la carrera docente del profesorado y el modelo de universidad que se persigue.

La evaluación de títulos oficiales para su autorización se inició con los programas oficiales de posgrado<sup>16</sup>. Esta primera fase significó un mayor cumplimiento de los criterios y directrices de calidad del EEES acordados en el Proceso de Bolonia. Fue también la primera iniciativa conjunta en la elaboración y en la aplicación de criterios y directrices de evaluación de las agencias de evaluación españolas, a través de la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU).

En 2007, con vistas a la plena implantación del EEES, se inició una segunda fase de evaluación de titulaciones para su autorización<sup>17</sup>. Un cambio a destacar respecto al periodo

---

<sup>16</sup> A partir del Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales universitarios de posgrado, BOE nº 21, de 25 de enero, modificado por el Real Decreto 1509/2005, de 16 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado, posteriormente sustituidos por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE nº 260, de 30 de octubre.

<sup>17</sup> Ver lo estipulado en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las

anterior es que incluyó la evaluación de los nuevos títulos de grado del EEES.

Una tercera fase, referida a las enseñanzas de tercer ciclo, se inicia con la importante reforma de los estudios de doctorado iniciada en 2011, con la aprobación de un Real Decreto específico que extinguía los programas vigentes<sup>18</sup>, y establecía el marco regulador de los nuevos programas de doctorado, completando así lo dispuesto en el RD 1393/2007 sobre titulaciones adaptadas al EEES. Completado el proceso de verificación por parte de ANECA de una primera oleada de programas, en el curso 2013-14 se iniciaron en un buen número de universidades en toda España<sup>19</sup>.

Finalmente, hay que referirse a la norma legal que desde 2015 regula la acreditación de universidades y centros universitarios, como requisito para su creación<sup>20</sup>.

A partir de ese marco legal, la evaluación de las universidades y de las titulaciones se ha desarrollado en lo sucesivo a través de los siguientes programas de ANECA:

- *Programa VERIFICA*: Evalúa las propuestas de los planes de estudio diseñados en consonancia con los objetivos establecidos para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, a partir de lo estipulado en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, sobre ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en aras de la verificación y acreditación inicial de los mismos.
- *Programa ACREDITA*: Tiene como objetivo la evaluación periódica de los títulos universitarios oficiales para la renovación de su acreditación. Tiene un doble objetivo: comprobar si el título se está llevando a cabo de acuerdo con los objetivos establecidos en su proyecto inicial y si sus resultados son adecuados y contribuyen a la formación de los estudiantes y a la consecución, por tanto, de los objetivos previstos. Se aplica allí donde no existe equivalente autonómico
- *Programa MONITOR*: El programa Monitor propone proporcionar a las universidades una valoración externa sobre cómo se está realizando la implantación de sus títulos oficiales con la finalidad de que esta pueda ser utilizada como un elemento más para la mejora de la formación que ofertan.
- *Sello internacional de Calidad (SIC) (Antiguo ACREDITA Plus)*. Para títulos de grado y máster de ingeniería.
- *Programa AUDIT*: Dirigido a los centros universitarios para orientarles en el establecimiento de sistemas de garantía interna de calidad (SGIC) y establecer un procedimiento que permita su reconocimiento y certificación.
- *Programa DOCENTIA*: Respaldado de manera coordinada por la totalidad de las agencias de evaluación existentes en España, facilita un marco de referencia, un modelo y unas orientaciones básicas para que las universidades desarrollen procedimientos propios de evaluación de la actividad docente

---

enseñanzas universitarias oficiales, BOE nº 260, de 30 de octubre.

<sup>18</sup> Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, BOE 35 de 10 de febrero.

<sup>19</sup> El que suscribe, en calidad de Vicedecano de Investigación y Doctorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense entre julio de 2010 y julio de 2014, tuvo la oportunidad de preparar las memorias de los nuevos programas de doctorado de la Facultad: Ciencias Políticas y de la Administración y Relaciones Internacionales; y Sociología y Antropología, verificados por ANECA en julio de 2013.

<sup>20</sup> Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios, BOE nº 144, de 17 de junio.



- *Evaluación institucional*: ANECA siguió apoyando la evaluación institucional, mediante evaluaciones externas, a través del II Plan Calidad de las Universidades.

Respecto al seguimiento de los títulos inicialmente acreditados, en 2010 se modificó lo dispuesto anteriormente en el RD 1393/2007, de forma que una vez iniciada la implantación de las enseñanzas los órganos encargados del seguimiento del cumplimiento del proyecto contenido en la memoria y plan de estudios verificado serían la ANECA o bien los órganos de evaluación que determinara la normativa de las comunidades autónomas<sup>21</sup>. A tal fin, entre 2008 y 2009 la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) adoptó un protocolo que fue asumido en 2010 por los órganos de evaluación, el Ministerio y las comunidades autónomas, en el que se definen unos criterios mínimos e indicadores básicos comunes para el seguimiento de planes de estudios, de tal manera que se puedan corregir los defectos detectados y conseguir la renovación de la acreditación de las enseñanzas, una vez que estas estén implantadas.

### 2.3. *La evaluación y acreditación del profesorado*

La evaluación del profesorado busca garantizar su cualificación acreditando que éste cumple unos requisitos curriculares mínimos en cuanto a docencia e investigación. La evaluación positiva es condición necesaria para participar, o bien en los concursos para dotar plazas de profesorado contratado —profesor ayudante, ayudante doctor, o profesos contratado doctor, o sus equivalentes—, o bien en los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios funcionarios —titular de universidad, y catedrático de universidad—. No requieren de esa evaluación los ya pertenecientes a los cuerpos docentes universitarios funcionarios de carrera: catedráticos y profesores titulares, salvo en el caso de estos últimos, cuando deseen acceder al cuerpo de catedráticos de universidad.

La acreditación para profesorado contratado se inicia en 2002 en aplicación de la LOU. En 2007, como se indicó, la entrada en vigor de la LOMLOU introdujo la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes funcionarios derogando el sistema anterior de habilitación nacional<sup>22</sup>. Para el conjunto del Estado, ANECA ha establecido dos programas: el Programa de Evaluación de Profesorado contratado (PEP), y el programa ACADEMIA para figuras de profesorado funcionario<sup>23</sup>. Para las figuras de profesor contratado también se puede acceder a los programas de acreditación de las diferentes comunidades autónomas, aunque la evaluación positiva de estas últimas solo tiene efectos en la respectiva comunidad autónoma, mientras que la de ANECA tiene validez nacional.

Los criterios marco de evaluación están previamente definidos en cuatro grandes áreas: experiencia y resultados investigadores, a través de publicaciones, proyectos de investigación, participación en congresos, y transferencia de resultados; experiencia docente; formación —para la docencia, académica y a través de estancias en centros extranjeros—, y méritos profesionales, que varían en naturaleza e importancia según la figura docente a evaluar. Se valora, asimismo, la experiencia de gestión. Hay que mencionar, no obstante, que la concreción de los criterios de evaluación y la ponderación de los mismos ha experimentado

---

<sup>21</sup> Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE nº 161, de 2 de julio.

<sup>22</sup> Regulado a través del Real Decreto 1052/2002, de 11 de octubre, por el que se regula el procedimiento para la obtención de la evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, y de su certificación, a los efectos de contratación de personal docente e investigador universitario, BOE nº 245, de 12 de octubre.

<sup>23</sup> Regulado a través del Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, BOE nº 240, de 6 de octubre.

variaciones importantes, y el último cambio en el baremo a aplicar ha supuesto que ANECA haya detenido durante casi un año los expedientes de evaluación de cientos de solicitantes. Se han invocado razones técnicas —fallos en la aplicación informática del programa ACADEMIA 2.0—, pero también políticas —las negociaciones sobre el baremo, finalmente fallidas, con los sindicatos y las universidades—, con el lógico perjuicio para los docentes. Este nuevo baremo ha supuesto, por otra parte, un notable endurecimiento de los criterios que ha sido motivo adicional de malestar en la comunidad universitaria<sup>24</sup>.

Otros sistemas de evaluación del personal docente e investigador de las universidades que destacan por su amplitud y tradición son, por una parte, los referidos a la evaluación de los periodos de investigación —los denominados *sexenios*— y, por otra parte, los adoptados por las comunidades autónomas destinados a la asignación de complementos retributivos autonómicos. Como es sabido, la evaluación de la actividad investigadora, implementada a través de convocatorias anuales y de carácter voluntario, era competencia de la Comisión Nacional de la Actividad Investigadora (CNEAI). Sin embargo, una modificación de la Ley de Universidades introducida mediante la Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del sector público y otras medidas de reforma administrativa, asignó a la ANECA las funciones de evaluación que hasta ahora desarrollaba la CNEAI.

Respecto a los sistemas autonómicos, sin embargo, son muy heterogéneos en cuanto sus criterios y orientación, reflejando las distintas prioridades de cada administración autonómica<sup>25</sup>. Como los anteriores, no son objeto de este proyecto docente, centrado en el marco del EEES, por lo que no se abordarán en profundidad.

El nuevo sistema de evaluación del profesorado a través de la acreditación de su capacidad docente e investigadora supone establecer unos criterios comunes a todo el profesorado, notablemente exigentes, como paso previo a las pruebas de acceso. Como es sabido, previamente eran las propias universidades las que procedían a seleccionar a su profesorado a partir de sus necesidades y peculiaridades, lo que permitía una selección más ajustada, pero también daba origen a conocidos problemas de endogamia, arbitrariedad, y pugnas entre las denominadas “escuelas” —a veces, verdaderas comunidades científicas, pero en otros casos poco más que “mandarinazgos” o redes clientelares basadas en la fidelidad más que en la competencia académica— por el control de las plazas a concurso. La evaluación docente supone una mejora, al estar basada en criterios de evaluación objetivos e instancias externas. Sin embargo, se han planteado importantes problemas en su aplicación debido a los siguientes factores:

- No siempre se han tenido en cuenta las particularidades de las distintas áreas de conocimiento, o su contexto científico, lo que supone una desventaja para aquellas áreas de menor desarrollo y/o que no son prioridad en las convocatorias públicas para la investigación, frente a otras con mayor tradición o estabilidad, o que cuentan con mayores apoyos financieros para la actividad investigadora.
- En algunos ámbitos, los criterios de valoración reflejan los adoptados en las ciencias experimentales o de la salud, más que en las ciencias sociales, y el modelo vigente en el mundo académico anglosajón, basado en un sistema muy formalizado de revistas

---

<sup>24</sup> “El sistema para acreditar docentes no admite solicitudes desde enero”, *El País*, 6 de octubre de 2016; “Educación endurece los criterios para ser profesor y catedrático universitario”, *El País*, 18 de noviembre de 2017; JORNET, Jesús Miguel (2017) “La ANECA, una intrusa para el profesorado universitario”, *El Mundo*, 26 de marzo.

<sup>25</sup> El caso del programa madrileño, por el que se distribuye el complemento autonómico, es un ejemplo significativo, por su orientación, y por las controversias que ha causado: en materia de investigación, más que los resultados, valora la consecución de proyectos financiados, orientando así al profesorado a generar recursos económicos en el exterior.

académicas indexadas a partir de indicadores cuantificables. En esos sistemas están infrarrepresentadas las revistas españolas, en particular en las ciencias sociales y jurídicas y las humanidades, en las que existen un número menor de revistas “de impacto”, y los sistemas de medición del mismo son incipientes, no ofrecen información detallada, o no están suficientemente contrastados<sup>26</sup>.

- La adopción de esos sistemas, aparentemente objetivos y neutros, supone a menudo opciones académicas y doctrinales determinadas. En el caso de las ciencias económicas, por citar un ejemplo, se prima la denominada “economía pura” y sus modelos econométricos, frente a la economía política, lo que penaliza con evaluaciones negativas a las corrientes de pensamiento más críticas.
- La composición de los comités de evaluación no siempre ha sido la adecuada, al no tener entre sus miembros a representantes de cada una de las diferentes áreas de conocimiento. En algunos casos, las propias áreas no están bien delimitadas. Es el caso de la “macroárea” de Ciencias Sociales y Jurídicas y, dentro de ellas, del área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales vigente hasta 2017.
- Aún hay disparidades en la evaluación de las figuras del profesorado contratado entre ANECA y las agencias autonómicas. La diferencia de criterios puede estar justificada en función de diferentes baremos académicos de valoración, pero en la práctica ello ha supuesto la coexistencia de vías “de manga ancha” y “de manga estrecha” que debilitan la coherencia y la confianza en el sistema, lo que supone un sistema de incentivos perverso que penaliza la excelencia, pues ¿Para qué someterse al procedimiento más exigente si el resultado es similar a efectos de opciones de contratación?
- Los criterios de valoración presuponen un perfil de profesorado que combina docencia e investigación, con altos niveles de calidad en ambos campos, sin obviar la gestión universitaria, que también se valora positivamente. Sin duda, es deseable que el profesorado universitario aspire a alcanzar niveles de excelencia en cada uno de esos campos. Pero esos “mirlos blancos” no son tan frecuentes, y el sistema puede penalizar a perfiles eminentemente docentes, investigadores, de gestión, e incluso de transferencia de resultados, y la universidad necesita a todos y cada uno de ellos si busca la calidad y la excelencia. No está claro que el nuevo sistema ACADEMIA iniciado en el curso 2017-18 resuelva esta cuestión.

El sistema de acreditación, como se ha venido señalando, es un elemento de gran importancia en un diseño más amplio de mejora de la calidad de las universidades españolas. Sin embargo, es ilusorio pensar que se limita a evaluar *ex - post* la trayectoria docente e investigadora del profesorado. Como ocurre con todo sistema de evaluación que da paso a la promoción profesional, es también un sistema de incentivos y penalizaciones, y define de antemano un determinado “modelo” de profesorado, de producción investigadora, y un determinado modelo de universidad. De esa forma, los jóvenes profesores e investigadores orientarán su carrera académica de forma que satisfaga los criterios de las agencias evaluadoras, y a su vez

---

<sup>26</sup> El Consejo Superior de Investigaciones científicas (CSIC) y algunas universidades han realizado esfuerzos muy meritorios para establecer tales sistemas, a través de bases de datos como DICE —referencia para ANECA en el área de ciencias sociales y jurídicas—, IN-RECS, o RESH. También se ha recurrido a la base iberoamericana Latindex. Para los libros existe la base de datos *Scholarly Publishing Index* o SPI. La cobertura y alcance de estos sistemas es, sin embargo, limitada.

los estándares de un mundo académico dominado por los rankings y las revistas propiedad de las grandes editoriales anglosajonas, con lo que la evaluación, siendo un medio para el progreso académico, puede terminar siendo un fin en sí mismo dentro de una lógica tecnocrática. Ese riesgo es, quizás, el que llevó a Rafael Argullol a expresar una dura y acertada crítica al sistema, que debería mover a la reflexión:

*“la renovación universitaria ha sido sumamente contradictoria en estos últimos decenios. De un lado ha existido una notable voluntad de adaptación a las nuevas circunstancias históricas, con particular énfasis en ciertas tecnologías e investigaciones de vanguardia como la biogenética; de otro lado, sin embargo, las viejas castas universitarias, rancios restos feudales del pasado, han sido sustituidos por nuevas castas burocráticas, que predicán una hipotética eficacia que muchas veces roza peligrosamente el desprecio por la vertiente científica y cultural de la Universidad” (...) “los jóvenes profesores, sin duda los mejor preparados de la historia reciente y los que hubiesen podido dar un giro prometedor a nuestra Universidad, se ven atrapados en una telaraña burocrática que ofrece pocas escapatorias. Los más honestos observan con desesperanza la superioridad de la astucia administrativa sobre la calidad científica e intentan hacer sus investigaciones y escribir sus libros a contracorriente, a espaldas casi del medio académico. Los oportunistas, en cambio, lo tienen más fácil: saben que su futura estabilidad depende de una buena lectura de los boletines oficiales, de una buena selección de revistas de impacto donde escribir artículos que casi nadie leerá y de un buen criterio para asumir los cargos adecuados en los momentos adecuados. Todo eso puntúa, aun a costa de alejar de la creación intelectual y de la búsqueda científica. Pero, ¿verdaderamente tiene alguna importancia esto último en la Universidad antiilustrada que muchos se empeñan en proclamar como moderna y eficaz?”*<sup>27</sup>

#### 2.4. La mejora de la calidad en la Universidad Complutense de Madrid

La Universidad Complutense de Madrid ha asumido el objetivo de la calidad, en el marco más general de la adaptación al EEES. No es objeto de este Proyecto Docente detallar todas las iniciativas adoptadas en torno al proceso de Bolonia, pero sí hay que destacar que la calidad y el desarrollo estratégico son cuestiones que se han abordado al máximo nivel, como pone de manifiesto la existencia de un Vicerrectorado específico de Desarrollo y Calidad de la Docencia que vela por la implantación y buen funcionamiento de los Sistemas de Garantía Interna y Calidad (SGIC) en todas las titulaciones. Este Vicerrectorado tiene como objetivo lograr la excelencia de la UCM en todos los ámbitos de la institución, desarrollando un modelo propio de evaluación de la calidad, tal y como exige el EEES. Para ello, elabora y lleva a cabo la política de calidad de la UCM, a través de planes de mejora, y de su seguimiento, incluyendo la participación en el programa AUDIT de ANECA; de actividades de formación y de difusión de una “cultura de calidad”; y de actuaciones para dar apoyo a los procesos de evaluación de titulaciones y centros. El Vicerrectorado también informa (mediante informes preceptivos no vinculantes) las propuestas de nuevas titulaciones; y evalúa la calidad docente del profesorado de la UCM, mediante la aplicación, inicialmente de forma voluntaria, posteriormente con carácter obligatorio, del programa DOCENTIA. Para ello, en 2003 se creó la Oficina de Calidad y Desarrollo Estratégico, y en 2008 se estableció la

---

<sup>27</sup> ARGULLOL, Rafael (2009), “Disparar contra la ilustración”, *El País*, 7 de septiembre, pp. 23-24.

Oficina para la Calidad, que depende del Rector de la Universidad Complutense de Madrid, a través de este Vicerrectorado, que asume su presidencia.<sup>28</sup>

Hay que destacar también la aplicación del “Plan Estratégico para la Adaptación al EEES”, las actuaciones para la mejora de las infraestructuras, el programa de grupos-piloto, la financiación de proyectos de innovación educativa, y la introducción de herramientas de apoyo a la enseñanza-aprendizaje como el “Campus Virtual”.

Es oportuno mencionar las iniciativas adoptadas en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense, por ser en ella en la que se presenta este Proyecto Docente. Se ha realizado un notable esfuerzo de diagnóstico y mejora orientado tanto a la adaptación al EEES de la oferta docente de la Facultad, como a la mejora de la calidad de la docencia y todo aquello que la rodea, incluyendo las infraestructuras y los servicios. Desde 2002 se inicia el proceso de autoevaluación, con la participación de la Facultad en la II convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU), y en 2003 se inició el proceso de elaboración del Plan Estratégico de la Facultad 2004-2010, en colaboración con la Oficina de Calidad y Desarrollo Estratégico de la UCM. En el marco de este Plan, la Facultad ha redefinido, y ampliado, la oferta de titulaciones que venía impartiendo, de forma que en el curso 2009-2010 se iniciaron los nuevos Grados en Sociología, Ciencia política, Antropología y, como novedad a destacar, el de Relaciones Internacionales, en el que se inscribe este Proyecto Docente. A ellos se le sumaron posteriormente varias iniciativas de dobles grados —entre ellos el doble grado de Sociología y Relaciones Internacionales, con un título propio de experto en desarrollo, iniciado en el curso 2015-16—, diversos programas de Máster también adaptados al EEES, y los nuevos programas de doctorado, ya mencionados, de Ciencias Políticas y de la Administración y Relaciones Internacionales, y de Sociología y Antropología, iniciados en el curso 2013-14.

### **3. La convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)**

#### *3.1. El proceso de Bolonia y la nueva estructura de las titulaciones*

Con la convergencia hacia el EEES, la universidad española se enfrentó a uno de sus mayores retos en los últimos decenios. La Declaración de la Sorbona de 1998, precedente de la conocida Declaración de Bolonia de 1999, y las posteriores declaraciones —Praga en 2001, Berlín en 2003, Bergen en 2005, Londres en 2001, y Lovaina la Nueva en 2009—, iniciaron y dieron seguimiento a un amplio proceso de redefinición de la actividad universitaria en su vertiente docente, que afecta a 46 Estados, incluyendo todos los Estados miembros de la UE y a otros Estados europeos no miembros. Como señala la propia Declaración, se pretende crear un sistema común pero flexible de titulaciones universitarias, comprensible y comparable que promueva oportunidades de trabajo para los estudiantes y mayor competitividad internacional del sistema de educación superior europeo. Ese objetivo general habrá de lograrse a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Dotar de *transparencia* a las titulaciones. Es decir, posibilitar que un “empleador” de un tercer país sea capaz de entender qué es lo que realmente ha estudiado un graduado, tanto en lo que se refiere a conocimientos, como a otras competencias y habilidades.
2. Generar un *espacio único de docencia* en toda la UE, favoreciendo la movilidad de los estudiantes. Una asignatura cursada en una universidad distinta a la de origen quedará

---

<sup>28</sup> Ver el Decreto Rectoral 4/2008, de 21 de enero, de creación de la Oficina para la Calidad UCM, con corrección de errores, BOUC, nº 3, 12 de febrero de 2008.

directamente incluida en el expediente académico, sin necesidad de ser convalidada por otra equivalente, como sucedía hasta la implantación de las nuevas titulaciones.

3. Generar un *mapa global de titulaciones* y un *marco común de cualificaciones* que sea comprensible y comparable en todo el espacio europeo, de forma que todas las titulaciones tengan el mismo rango en todos los países, facilitando el intercambio de estudiantes y de fuerza de trabajo cualificada en el conjunto de la UE.
4. Dotar de *carácter profesionalizador* a la formación de grado y a la de postgrado.
5. *Establecer una unidad común de cómputo de la actividad docente*. Frente al crédito tradicional, basado en horas de docencia presencial, se establece el crédito ECTS (*European Credit Transfer System*), basado en el esfuerzo del estudiante, cuya implantación definitiva se fijó para el año 2010.

La implantación del EEES supone un replanteamiento radical tanto de la distribución de los créditos y de la arquitectura de los planes de estudio, como de todo aquello que les afecta, desde la organización y tamaño de los grupos docentes a las infraestructuras. Por ello, ese horizonte temporal, que se había establecido en la conferencia de ministros responsables de educación superior de 2003 en Berlín, no ha sido fácil de cumplir. En España, 2009 fue el año crucial, y como señala la propia ANECA, las universidades se vieron sometidas a una gran presión a causa del propio proceso de verificación y acreditación para la puesta en marcha de las titulaciones para el curso 2009-2010<sup>29</sup>.

El cambio de filosofía que supone el EEES es muy visible en la estructura común de las titulaciones, condición necesaria para la armonización de las enseñanzas universitarias. Supone un primer nivel que daría lugar a la obtención del título de grado— con cualificación profesional en el mercado laboral europeo, y un segundo título o conjunto de títulos —en el nivel denominado “de postgrado”—, para cuyo acceso será necesario haber superado el primero, y que podría dar lugar a la obtención del título de Máster o Doctorado<sup>30</sup>.

A partir de estos elementos se promulgaron las normas reguladoras del grado y el postgrado —el ya mencionado Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE nº 260, de 31 de octubre—, que establecen que las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos con carácter oficial se estructurarán en tres ciclos, denominados respectivamente grado, máster, y doctorado:

- a) *El grado*: Según la norma vigente, ha de comprender “enseñanzas básicas y de formación general, en una o varias disciplinas, orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional” que se reconocerán con el título de

---

<sup>29</sup> ANECA (2009), *Informe al patronato sobre la evaluación previa de títulos oficiales de grado y máster a la verificación por el Consejo de Universidades*, mimeo, 19 de mayo.

<sup>30</sup> Este diseño, previsto en el proceso de Bolonia, se puso a prueba desde 2000 por distintas iniciativas de redes de universidades y Agencias de Evaluación, como la *Joint Quality Initiative*, o el “Proyecto Tuning” (*Tuning Educational Structures in Europe*), iniciado por las universidades de Deusto (España) y Groningen (Holanda) y que han servido de referencia metodológica en el proceso de remodelación y homogeneización de la estructura de las titulaciones. El proyecto Tuning ha promovido marcos de referencia comunes en nueve áreas: Empresariales, Química, Ciencias de la Tierra, Historia, Matemáticas, Enfermería, Física, y Estudios Europeos. Ver GONZÁLEZ, Julia y WAGENAAR, Robert (eds.) (2003) *Tuning Education Structures in Europe, Pilot Project, Final Report, Phase II*, Bilbao, University of Deusto/University of Groningen; y (2005), *Tuning Education Structures in Europe, Pilot Project, Final Report, Phase II*, Bilbao, University of Deusto/University of Groningen.

Graduado/a. Deberá integrar los conocimientos básicos exigibles, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita la integración en el mercado de trabajo. Las titulaciones de grado deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades, y habilidades) que pretenden alcanzarse. No obstante, las universidades tendrán cierta flexibilidad para modificar algunas de las competencias específicas en función de la orientación profesional, así como establecer itinerarios de libre configuración curricular. Si bien inicialmente se previó un total de entre 180 y 240 créditos ECTS, la reforma de 2007 lo fija en 240 créditos, lo que supone cuatro años académicos. De estos, al menos 60 habrán de ser de formación básica, y al menos 36 de ellos, de las materias propias de cada área de conocimiento, con un máximo de 60 créditos en prácticas externas, y un trabajo de fin de Grado de entre 6 y 30 créditos.

- b) *El máster*: inicialmente “postgrado” y desde 2007 “máster”, abarca enseñanzas de segundo ciclo para “la adquisición de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras”. Coexistirá con titulaciones no oficiales de igual denominación —dentro de los denominados “títulos propios” expedidos por las Universidades—, aunque en el título que se expida deberá indicarse claramente su naturaleza oficial. Los planes de estudios de los títulos de Máster Universitario contarán con entre 60 y 120 créditos ECTS, incluyendo la elaboración y defensa pública de un trabajo de fin de Máster de entre 6 y 30 créditos.
- c) *El doctorado*: tiene como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación. Con su reformulación a través del Real Decreto 99/2011, consta de componentes formativos para la formación investigadora; y la actividad de investigación para la elaboración de la correspondiente tesis doctoral. Para acceder al Programa de Doctorado se requiere, con carácter general, estar en posesión de un título universitario oficial español o de otro país integrante del EEES que habilite para el acceso a Máster y haber superado un mínimo de 300 créditos ECTS en el conjunto de estudios universitarios oficiales, de los que, al menos 60, habrán de ser de nivel de Máster.

Como puede verse, se propone una línea de continuidad entre el Máster oficial y el Doctorado, contando el primero con una organización más estructurada y formalizada, y dando al segundo una estructura más flexible de seminarios y actividades de investigación.

Otro aspecto relevante es el estímulo que se ofrece para implicar a otros actores en los títulos de Máster y Doctorado y, en particular, promover su internacionalización. Para el desarrollo del Máster y del Doctorado se podrán establecer convenios con otras universidades, españolas o extranjeras, así como con empresas e instituciones, pudiéndose, en el caso del Máster, incluir como docentes a profesionales destacados, aun cuando no fueran profesores universitarios y/o doctores.

En esta misma línea se regula, conforme a lo establecido por la LOU, el suplemento europeo al título y la mención europea de título de doctorado, sustituida en 2011 por la mención internacional. El “Suplemento Europeo al Título” es una iniciativa auspiciada por el

Consejo de Europa, la UNESCO y la Asociación Europea de Universidades<sup>31</sup>. Se otorga a través de un modelo unificado y personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios que ha cursado, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas. Pretende ser un documento fácilmente comprensible, abierto para incorporar el aprendizaje a lo largo de la vida, acreditando los conocimientos adquiridos por cada persona en diferentes instituciones europeas de educación superior.

La mención internacional al título de Doctor pretende alentar y reconocer la internacionalización del doctorado, planteando como requisitos la estancia en un centro extranjero de investigación durante al menos tres meses, la elaboración de la tesis o de parte de ella en un lengua que sea de uso habitual en el área de investigación de la tesis, distinta a cualquiera de las lenguas oficiales en España salvo si se trata de un país iberoamericano, y la inclusión de expertos de instituciones de educación superior o de investigación de otros países, tanto en los informes previos, como en el tribunal evaluador de la tesis.

### 3.2. *La redefinición de la enseñanza-aprendizaje en el EEES y el crédito ECTS*

Uno de los primeros retos que implica el proceso de reforma del EEES es la introducción del sistema ECTS (*European Credit Transfer System*) y, por tanto, la nueva consideración del crédito europeo como unidad de medida de titulaciones, asignaturas y de la actividad docente. Se trata de un cambio trascendental frente al crédito tradicional, basado en las horas de clase presencial con el profesor. Su uso se inició en 2003 a través de la correspondiente norma legal<sup>32</sup>, tras una fase piloto iniciada en 1989 en 145 universidades europeas en las áreas de Administración de Empresas, Química, Historia, Ingeniería Mecánica y Medicina.

El crédito europeo se define la unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos que incluye tanto las clases, teóricas o prácticas, como el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes<sup>33</sup>. Esta nueva unidad de medida supone, por tanto, un modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase presencial, o, dicho de otro modo, centrado en el aprendizaje de los estudiantes, no en la docencia del profesorado<sup>34</sup>. Igualmente, el reconocimiento de la labor docente del profesorado deberá incluir tanto las horas de docencia, como las dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo del alumnado fuera del aula. En suma, lo que en principio parecía un simple cambio de sistema de cómputo, implica en realidad un cambio de modelo, que en vez de estar centrado sobre los contenidos transmitidos por el profesor, va a estar basado en el estudiante y su actividad para conseguir los objetivos de un programa, expresados en términos de “resultados de aprendizaje” y de “competencias” que se adquieren, dos conceptos clave del

---

<sup>31</sup> Regulado por el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título, BOE nº 21, de 11 de septiembre.

<sup>32</sup> Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el Sistema Europeo de Créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, BOE nº 224, de 18 de septiembre de 2003, al que remite en su art. 5 el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE nº 260, de 30 de octubre de 2007.

<sup>33</sup> La definición del Real Decreto 1125/2003 (art. 3), es la siguiente: “*el Crédito Europeo es la unidad de medida que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con indicación de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios*”.

<sup>34</sup> Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2003), *La integración del sistema universitario español en el EEES*, Madrid, febrero, pp. 6-7.



EEES que este Proyecto abordará más adelante por ser las nuevas claves de la enseñanza/aprendizaje<sup>35</sup>.

El sistema ECTS se basa en la convención de que 60 créditos suponen la carga de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico de entre 36 y 40 semanas<sup>36</sup>. Por lo tanto, un semestre equivale a 30 créditos y un trimestre a 20 créditos. A título orientativo y considerando una actividad académica aproximada de 40 semanas/año, y una carga de trabajo en torno a 40 horas/semana, se establece para el crédito europeo un volumen de trabajo entre 25 y 30 horas (1.500-1.800 horas de trabajo del estudiante por año).

La introducción del sistema ECTS y la nueva estructura de titulaciones en el sistema universitario español plantea evidentes ventajas, pero no menos evidentes riesgos y obstáculos, que la implementación de los nuevos grados ha puesto de relieve. Respecto a las primeras, cabe señalar:

- 1) Mayor flexibilidad para adaptar los contenidos a un contexto de cambio, y para combinar y comparar contenidos con otras instituciones dentro y fuera de España.
- 2) Mejorar la interactividad y el aprendizaje y, en definitiva, la calidad de la docencia a través del trabajo en el aula centrado en el estudiante.
- 3) Mayor atención a las demandas e intereses del estudiante, que pasa a ser la piedra angular del sistema universitario.
- 4) Al desvincularlo del aula y de la clase magistral, se amplía y complejiza el concepto de educación universitaria, multiplicándose los espacios y estrategias de aprendizaje.
- 5) La implantación de un sistema de evaluación continua permite relativizar la función del examen y hace posible aplicar otras técnicas de evaluación que alienten los componentes reflexivos, analíticos y/o prácticos del aprendizaje, permitiendo incorporar el bagaje de experiencia (profesional o práctica) que en ocasiones aporta el alumnado y cuya inclusión en las metodologías anteriores planteaba dificultades.

En cuanto a los obstáculos y riesgos previsibles:

- 1) El sistema exige un cambio de actitud, de concepción de la enseñanza y de método del profesorado, que se incentiva a través de los procesos de acreditación. Sin embargo, el profesorado funcionario quedaría fuera de ese proceso. En la práctica, es frecuente que se hayan mantenido las viejas prácticas por debajo de un barniz “boloñés” superficial.
- 2) El sistema también demanda un cambio de actitud y de estructuras mentales por parte del alumnado, y en particular de su madurez, creatividad, actitud crítica, responsabilidad e implicación, para las que no siempre se le ha preparado.
- 3) Este nuevo sistema es muy exigente en cuanto al reducido tamaño de los grupos y los medios a disposición del profesorado y los centros, que no responde al enfoque de “coste cero” con el que se ha abordado la reforma que supone el EEES. En la práctica, es difícil si no imposible de aplicar con grupos numerosos, y sin profesorado suficiente para abordar el *practicum*.

---

<sup>35</sup> ANECA (2003), Programa de Convergencia Europea. El crédito Europeo, Madrid, ANECA, p. 7.

<sup>36</sup> Entendiendo como “carga de trabajo” el tiempo teórico en el que se puede esperar que un estudiante medio obtenga los resultados del aprendizaje requerido. Ver ANECA (2003), *op. cit.*, p. 8.

- 4) El sistema favorece una cierta compulsión por la cuantificación que, en lo relativo al trabajo y evaluación del alumnado, resulta compleja y, en más de un aspecto, problemática. Para el profesorado, supone una excesiva burocratización del proceso que empuja a los sistemas de calidad a ser poco más que un dispositivo de control, a una visión tecnocrática del aprendizaje, y a prácticas “estratégicas” de los estudiantes a menudo muy orientadas a la búsqueda de vías para aprobar con el menor esfuerzo posible.
- 5) La nueva estructura de titulaciones ha llevado, en algunos casos, a convertir el segundo ciclo en una mera repetición o ampliación de los contenidos desarrollados en un primer ciclo que, al reducir su duración de cinco a cuatro años, también se ha visto recortado en sus contenidos respecto a las anteriores licenciaturas. Ello puede evitarse con una adecuada planificación docente, pero determinadas inercias del profesorado llevan a convertir las nuevas asignaturas en una mera repetición de las que venían impartiendo<sup>37</sup>. Un factor añadido es el distinto nivel de partida que tienen los estudiantes de los másteres oficiales a causa de sus diversas procedencias y titulaciones, que exigirían dedicar mucho tiempo a igualar conocimientos a un nivel no muy distinto al de asignaturas básicas del grado<sup>38</sup>.

### 3.3. “Resultados de aprendizaje y “marcos de cualificaciones” en el EEES

Son los resultados del aprendizaje, más que las asignaturas aprobadas o el tiempo de docencia, los elementos sobre los que se definen las cualificaciones profesionales en el EEES. Como se detalla más delante, los “resultados de aprendizaje” se entienden como “expresiones de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje”. A través de los procesos establecidos para la validación y evaluación de esos resultados se verifica la obtención de las cualificaciones que dan derecho a las titulaciones.

Uno de los objetivos del EEES es precisamente asegurar que las cualificaciones sean reconocibles, transparentes y comparables. Por ello, además de haberse fijado el ECTS como sistema común de medida del esfuerzo del estudiante, el EEES requiere de un sistema que establezca parámetros comunes en cuanto a la relación entre los resultados de aprendizaje y las cualificaciones que dan acceso a los títulos. En ese sistema ha de existir un marco común europeo, en el que se inserten los marcos nacionales de forma que, sin perjuicio de la autonomía de cada universidad, y de las competencias en materia educativa de cada gobierno, central y no central, se asegure la comparabilidad de las titulaciones.

A esa necesidad se ha dado respuesta a través de dos instrumentos. En primer lugar, en el marco del proceso de Bolonia, la Conferencia de Bergen de 2005 estableció el Marco de Cualificaciones del EEES (*Qualifications Framework-European Higher Education Area*, EQ-EHEA) basado en los tres ciclos formativos ya considerados, junto con posibles cualificaciones intermedias, con descriptores genéricos para cada ciclo basados en

---

<sup>37</sup> Así lo señaló el Profesor Sánchez Rodríguez, refiriéndose a las enseñanzas de Derecho Internacional, aunque ello podría aplicarse a las Relaciones Internacionales. Ver SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Luis Ignacio (2003), “Ventajas y desventajas del Espacio Europeo de Educación Superior”, en VV AA, *Globalización y comercio internacional. Actas de las XX Jornadas de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales*, Madrid, BOE/Universidad de Jaén/AEPDIYRI, pp. 493-498.

<sup>38</sup> Así ha sido la experiencia directa del autor de este Proyecto en los dos POP en los que ha participado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid desde el curso 2007-08 (Relaciones Internacionales, y Estudios Contemporáneos de América Latina).

competencias y resultados de aprendizaje<sup>39</sup>. En el Comunicado de Londres de 2007 estableció que entre ese año y 2010 se deberían elaborar los respectivos Marcos Nacionales. En el caso español, esos trabajos se iniciaron en 2007<sup>40</sup>.

El Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES o QF-EHEA) se adoptó en 2011<sup>41</sup>, y contempla cuatro niveles: “ciclo corto” (MECES 1-EQF 5) de técnico superior de formación profesional; Grado universitario (MECES 2-EQF 6); Grado universitario de 300 créditos o Máster oficial (MECES 3-EQF 7); y Doctorado (MECES 4-EQF 8).

El segundo instrumento es el Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente o MEC (*European Qualifications Framework for Lifetime Learning* o EQF). Este instrumento, posterior al EQ-EHEA, fue adoptado a través de una recomendación no vinculante del Consejo y del Parlamento Europeo de abril de 2008<sup>42</sup>. Abarca el conjunto de la formación (desde la primaria a la universitaria) a través de ocho niveles, siendo los cuatro últimos (nivel 5 a nivel 8), antes citados, los que corresponden a los cuatro ciclos de la educación superior.

El EQF/MEC es un marco común de referencia que relaciona entre sí los sistemas de cualificaciones de los países y sirve de mecanismo de conversión para mejorar la interpretación y comprensión de las cualificaciones de diferentes países y sistemas. Sus dos objetivos principales son fomentar la movilidad entre diversos países y facilitar el acceso al aprendizaje permanente. El EQF/MEC reconoce que los sistemas de educación y formación europeos son tan diversos que sólo los resultados de aprendizaje permiten realizar comparaciones y posibilitan la cooperación entre países e instituciones. En consecuencia, el EQF/MEC se centra en los resultados de aprendizaje y no, como se venía haciendo, en los insumos aportados por el profesorado, y/o la duración de los estudios. La Recomendación entró en vigor oficialmente en abril de 2008, con 2012 para su entrada en vigor. Los ocho niveles de referencia se describen en términos de resultados de aprendizaje, que se detallan más adelante.

---

<sup>39</sup> Los descriptores adoptados por la Conferencia de Bergen tomas, casi textualmente, los llamados “descriptores de Dublín”, elaborados por una red europea de agencias de calidad y evaluación denominada *Joint Quality Initiative*, ya citada. Por parte española, han participado ANECA y AQU. Ver <http://www.jointquality.org/>

<sup>40</sup> Ver el Real Decreto 900/2007, de 6 de julio, por el que se crea el Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, BOE nº 172, de 19 de julio. Ver también la información contenida en <http://www.mecesencuentros.unican.es/>

<sup>41</sup> Real Decreto 1027/2011 de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, BOE nº 185, de 3 de agosto. Ver también un análisis de conjunto de esta cuestión, previo al RD citado, en DETMER, Andrea y MORA, José-Ginés (2008), “Developing Qualifications Frameworks at the National and Institutional Level–The Spanish Case”, en CENDON, Eva, *et al.* (eds.), *Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education*, Krems, Donau Universität/HE LEO.

<sup>42</sup> Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente, Diario Oficial de La Unión Europea, C 111/1, 6 de mayo de 2008. Ver también el folleto explicativo de la Comisión Europea (2008), *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* (EQF-MEC), Bruselas, Comisión Europea.



## II PARTE. EL NUEVO MODELO EDUCATIVO DEL EEES

### 4. Un modelo centrado en resultados de aprendizaje y competencias: el MECES

Como se ha indicado, uno de los elementos centrales del nuevo diseño de la educación superior en el EEES es el “resultado del aprendizaje”, que debe ser mensurable y evaluable. El uso de resultados de aprendizaje permite actuar con más flexibilidad que en los tradicionales planes de estudio, porque a esos resultados se puede llegar a través de diferentes vías. Los resultados, además, son más reconocibles por parte de otros programas a la hora de acceder al siguiente ciclo formativo. Respetan, además, el principio de autonomía universitaria, y el principio de subsidiariedad propio del modelo de “gobernanza multinivel” de la UE, al asumir la diversidad de los contextos nacionales.

El EQF/MEC define los resultados de aprendizaje como “*expresiones de lo que una persona en proceso de aprendizaje sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje*”. A diferencia del tradicional enfoque cognitivo, esos resultados no se limitan a los conocimientos adquiridos. Abarcan también destrezas y “competencias”, que constituyen un elemento central en el diseño del EEES (Véase el cuadro adjunto). Las definiciones aportadas por el EQF/MEC para estas tres categorías son las siguientes:

- *Conocimientos*: resultado de la asimilación de información; acervo de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con cada campo de trabajo o estudio; en el EQF/MEC, los conocimientos se clasifican en teóricos o fácticos.
- *Destrezas*: habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas; en el EQF/MEC, las destrezas se clasifican en cognitivas (uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos).
- *Competencias*: demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal; en el EQF/MEC, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía.

El énfasis del EEES en torno a la noción de “competencias” es la expresión, en primer lugar, de un amplio consenso mundial en torno a esta noción, y su importancia en la reforma de los sistemas educativos para responder a la globalización y la revolución tecnológica. Sin ánimo de exhaustividad, ese consenso lo expresa la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior adoptada en París en 1998 a instancias de UNESCO, en la cual se establece la necesidad de repensar la educación superior, mencionando, entre otros aspectos, la necesidad de “*cultivar en sus alumnos las competencias y formular el plan de acción que les permita insertarse prontamente en el paradigma de la educación para toda la vida*”.

Según esta organización, en las competencias se integran los cuatro pilares, saberes, aprendizajes o principios de la educación para el siglo XXI, recomendados por la UNESCO<sup>43</sup>: el saber aprender o conocer (conocimientos que intervienen en la realización de tareas); el saber hacer o emprender (habilidades y destrezas que se ponen en acción para realizar la tarea, y capacidad para poner en práctica el conjunto de comportamientos adecuados, en función de las demandas específicas de la situación); el saber estar o convivir (capacidad de integrarse en un grupo, aceptando y cumpliendo las normas); y el querer hacer o ser (mostrar el interés, y la motivación precisa para poner en juego el saber conocer, emprender y convivir).

---

<sup>43</sup> Ver también DELORS, Jacques (1996), *La Educación Encierra un Tesoro*, París, publicaciones UNESCO.

Descriptores de los resultados de aprendizaje en cuanto a:			
Nivel del EQF/MEC	Conocimientos	Destrezas	Competencias
<b>Nivel 5</b> Corresponde al ciclo corto de la Educación Superior, dentro del primer ciclo o vinculado a él (Técnico superior de formación profesional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amplios conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto, siendo consciente de los límites de esos conocimientos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gama completa de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones creativas a problemas abstractos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Labores de gestión y supervisión en contextos de actividades de trabajo o estudio en las que pueden producirse cambios imprevisibles</li> <li>- Revisión y desarrollo del rendimiento propio y ajeno</li> </ul>
<b>Nivel 6</b> Corresponde al primer ciclo de la Educación Superior (Grado)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destrezas avanzadas que acrediten el dominio y las dotes de innovación necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades por la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles</li> <li>- Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la gestión del desarrollo profesional de particulares y grupos</li> </ul>
<b>Nivel 7</b> Corresponde al segundo ciclo de la Educación Superior (Grados de 300 ECTS o Másteres oficiales)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia en un campo de trabajo o estudio concreto, que sienten las bases de un pensamiento o investigación originales</li> <li>- Conciencia crítica de cuestiones de conocimiento en un campo concreto y en el punto de articulación entre diversos campos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destrezas especializadas para resolver problemas en materia de investigación o innovación, con vistas al desarrollo de nuevos conocimientos y procedimientos, y a la integración de los conocimientos en diversos campos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión y transformación de contextos de trabajo o estudio complejos, imprevisibles y que requieren nuevos planteamientos estratégicos</li> <li>- Asunción de responsabilidades en lo que respecta al desarrollo de conocimientos y/o prácticas profesionales y a la revisión del rendimiento estratégico de equipos</li> </ul>
<b>Nivel 8</b> Corresponde al tercer ciclo de la Educación Superior (Doctorado)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimientos en la frontera más avanzada de un campo de trabajo o estudio concreto y en el punto de articulación entre diversos campos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destrezas y técnicas más avanzadas y especializadas, en particular en materia de síntesis y evaluación, necesarias para resolver problemas críticos en la investigación y/o la innovación y para ampliar y redefinir conocimientos o prácticas profesionales existentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoridad, innovación, autonomía, integridad académica y profesional y compromiso continuo sustanciales y acreditados respecto al desarrollo de nuevas ideas o procesos en la vanguardia de contextos de trabajo o estudio, incluida la investigación.</li> </ul>

Tanto el EQF/MEC como el MECES/EQ-EHEA son, como se ha señalado, el resultado de esos consensos internacionales y de un largo proceso de convergencia europea que se ha centrado en las denominadas “competencias clave” o “competencias básicas” para cada ciclo<sup>44</sup>. Estas competencias constituyen un marco de referencia inexcusable para el diseño de las titulaciones y la programación docente de cada asignatura.

Así ocurre en el contexto español. Como señala en su preámbulo el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, *“los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán (...) tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición”*.

A partir del Marco Europeo de Cualificaciones para la Educación Superior (EQ-EHEA), adoptado en Bergen en 2005, el anexo I de dicho Real Decreto define las competencias básicas que los estudiantes deberán adquirir en sus estudios, junto a aquellas otras que figuren en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, MECES (Véase el cuadro adjunto). Serán evaluables, y se exigirán para otorgar el título. Según el citado Real Decreto, *“en el supuesto de títulos que habiliten para el acceso o ejercicio de actividades profesionales, se prevé que el Gobierno establezca las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios para garantizar que los títulos acreditan la posesión de las competencias y conocimientos adecuados para dicho ejercicio profesional.”* Además, en cada ciclo deberá tenerse en cuenta los principios y valores recogidos en el Real Decreto, y en general en el ordenamiento jurídico español<sup>45</sup>.

Ciclo formativo	RD 1027/2011. Conocimientos y competencias básicas (Descriptor de resultados de aprendizaje)
Técnico Superior (MECES 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) haber demostrado poseer conocimientos especializados en un área profesional o de estudio, con comprensión crítica para la integración y transferencia de saberes, así como para el desarrollo de la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor;</li> <li>b) aplicar e integrar sus conocimientos artísticos, tecnológicos o deportivos en la definición y desarrollo de procedimientos de trabajo, en el ámbito artístico o laboral, de forma autónoma y con responsabilidad de coordinación y supervisión del trabajo técnico;</li> <li>c) poseer la capacidad de analizar la información necesaria para evaluar y dar respuesta a situaciones previstas y no previstas, mediante la búsqueda de soluciones fundamentadas, creativas e innovadoras dentro de un campo de estudio o profesional;</li> <li>d) ser capaces de comunicar sus conocimientos, ideas, habilidades y actividades en contextos profesionales a sus iguales, supervisores, clientes y personas bajo su responsabilidad;</li> <li>e) poseer las estrategias de aprendizaje necesarias para avanzar en su formación de manera</li> </ul>

<sup>44</sup> También denominadas “competencias genéricas” en el contexto del EEES, “transversales” por otros sistemas educativos, o “centrales” o “de núcleo” (*core competences*) en Estados Unidos.

<sup>45</sup> Según el artículo 3.5 del Real Decreto 1393/2007, entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse: a) desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos. b) desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación, accesibilidad universal de las personas con discapacidad, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios. c) de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos, y debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos valores.

	<p>autónoma, con madurez para innovar en su aplicación y progresar en el aprendizaje y formación a niveles superiores.</p>
<p>Grado (MECES 2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado una comprensión de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en su campo de estudio con una profundidad que llegue hasta la vanguardia del conocimiento;</li> <li>b) poder, mediante argumentos o procedimientos elaborados y sustentados por ellos mismos, aplicar sus conocimientos, la comprensión de estos y sus capacidades de resolución de problemas en ámbitos laborales complejos o profesionales y especializados que requieren el uso de ideas creativas e innovadoras;</li> <li>c) tener la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que fundamentar sus conclusiones incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio;</li> <li>d) ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas o que requieran el desarrollo de nuevas soluciones tanto en el ámbito académico como laboral o profesional dentro de su campo de estudio;</li> <li>e) saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio;</li> <li>f) ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos (estructurados o no).</li> </ul>
<p>Máster (MECES 3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado, en un contexto de investigación científica y tecnológica o altamente especializado, una comprensión detallada y fundamentada de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en uno o más campos de estudio;</li> <li>b) saber aplicar e integrar sus conocimientos, la comprensión de estos, su fundamentación científica y sus capacidades de resolución de problemas en entornos nuevos y definidos de forma imprecisa, incluyendo contextos de carácter multidisciplinar tanto investigadores como profesionales altamente especializados;</li> <li>c) saber evaluar y seleccionar la teoría científica adecuada y la metodología precisa de sus campos de estudio para formular juicios a partir de información incompleta o limitada incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, una reflexión sobre la responsabilidad social o ética ligada a la solución que se proponga en cada caso;</li> <li>d) ser capaces de predecir y controlar la evolución de situaciones complejas mediante el desarrollo de nuevas e innovadoras metodologías de trabajo adaptadas al ámbito científico/investigador, tecnológico o profesional concreto, en general multidisciplinar, en el que se desarrolle su actividad;</li> <li>e) saber transmitir de un modo claro y sin ambigüedades a un público especializado o no, resultados procedentes de la investigación científica y tecnológica o del ámbito de la innovación más avanzada, así como los fundamentos más relevantes sobre los que se sustentan;</li> <li>f) haber desarrollado la autonomía suficiente para participar en proyectos de investigación y colaboraciones científicas o tecnológicas dentro su ámbito temático, en contextos interdisciplinares y, en su caso, con una alta componente de transferencia del conocimiento;</li> <li>g) ser capaces de asumir la responsabilidad de su propio desarrollo profesional y de su especialización en uno o más campos de estudio.</li> </ul>
<p>Doctorado (MECES 4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) haber adquirido conocimientos avanzados en la frontera del conocimiento y demostrado, en el contexto de la investigación científica reconocida internacionalmente, una comprensión profunda, detallada y fundamentada de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología científica en uno o más ámbitos investigadores;</li> <li>b) haber hecho una contribución original y significativa a la investigación científica en su ámbito</li> </ul>



	<p>de conocimiento y que esta contribución haya sido reconocida como tal por la comunidad científica internacional;</p> <p>c) haber demostrado que son capaces de diseñar un proyecto de investigación con el que llevar a cabo un análisis crítico y una evaluación de situaciones imprecisas donde aplicar sus contribuciones y sus conocimientos y metodología de trabajo para realizar una síntesis de ideas nuevas y complejas que produzcan un conocimiento más profundo del contexto investigador en el que se trabaje;</p> <p>d) haber desarrollado la autonomía suficiente para iniciar, gestionar y liderar equipos y proyectos de investigación innovadores y colaboraciones científicas, nacionales o internacionales, dentro su ámbito temático, en contextos multidisciplinares y, en su caso, con una alta componente de transferencia de conocimiento;</p> <p>e) haber mostrado que son capaces de desarrollar su actividad investigadora con responsabilidad social e integridad científica;</p> <p>f) haber justificado que son capaces de participar en las discusiones científicas que se desarrollen a nivel internacional en su ámbito de conocimiento y de divulgar los resultados de su actividad investigadora a todo tipo de públicos;</p> <p>g) haber demostrado dentro de su contexto científico específico que son capaces de realizar avances en aspectos culturales, sociales o tecnológicos, así como de fomentar la innovación en todos los ámbitos en una sociedad basada en el conocimiento.</p>
--	---

Fuente: Real Decreto 1027/2011.

Esta definición de competencias y resultados de aprendizaje, adoptada en España, son el marco de referencia básico para el conjunto de la educación superior y por ello de este Proyecto Docente, pero ello no agota la cuestión. Por una parte, es preciso detallar qué competencias promover, y cuál es su naturaleza y contenido, lo que implica establecer algún criterio de clasificación. Por otra parte, cada titulación habrá de detallar aún más las competencias y su contenido, en función de cada disciplina académica.

Como iniciativa para dar respuesta a esas cuestiones, cabe mencionar de nuevo al proyecto Tuning. En el marco de este proyecto, que implicó a más de un centenar de universidades, se realizó una consulta a graduados, empleadores y profesorado, para identificar que demanda la sociedad y el mercado de trabajo en cuanto a las competencias a cuya formación debe contribuir la enseñanza universitaria.

Como resultado de este esfuerzo, Tuning, en primer lugar, introduce una distinción entre “resultados del aprendizaje” y “competencias”. Mientras que los primeros están asociados a asignaturas, módulos, o ciclos, las competencias son el objeto de procesos educativos más amplios, y pueden formarse a lo largo de varios ciclos.

En segundo lugar, Tuning distingue entre “competencias genéricas” y “competencias específicas”. Las primeras tienen carácter general y se refieren a aquellos atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación, y comprenden aquello que es necesario para la “empleabilidad” y el ejercicio activo de la ciudadanía, y de ahí su relevancia. Suelen ser decisivas para la adaptación a los diversos contextos profesionales y sociales, y para el éxito del futuro egresado tanto en actividades básicas como complejas. Las competencias específicas, por el contrario, están vinculadas a una titulación y a través de ella a uno o varios campos de estudio o disciplinas académicas.

Tuning también ha identificado tres tipos diferenciados de competencias genéricas:

- a) *Competencias instrumentales*: las capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas que se emplean como herramientas para el aprendizaje.
- b) *Competencias interpersonales*: capacidades individuales en cuanto a destrezas sociales

para la interacción y la cooperación.

- c) *Competencias sistémicas*: capacidades y destrezas que afectan a sistemas en su conjunto; combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento. Se relacionan con la visión de conjunto y la capacidad de gestionar la totalidad de la actuación, y requieren competencias instrumentales e interpersonales previas.

A continuación, se presentan de forma esquemática las competencias básicas identificadas por Tuning, que toda persona con formación universitaria debería poseer para cada categoría:

### Competencias genéricas (ciclo de grado) según el proyecto Tuning

Competencias instrumentales	
<i>Capacidades cognitivas</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento general básico del campo de estudio</li> <li>- Capacidad de análisis y de síntesis</li> <li>- Capacidad de aplicar el conocimiento a la práctica</li> <li>- Fundamentar la práctica de la profesión en un conocimiento básico de la misma</li> </ul>	<i>Capacidades metodológicas</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de aprender</li> <li>- Organización y gestión del tiempo</li> <li>- Resolución de problemas</li> <li>- Toma de decisiones</li> <li>- Destrezas para la gestión de la información (capacidad de obtener y analizar información de distintas fuentes)</li> </ul>
<i>Capacidades lingüísticas</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación oral y escrita en la lengua nativa</li> <li>- Conocimientos de una segunda lengua</li> </ul>	<i>Capacidades técnicas</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Destrezas informáticas elementales</li> <li>- Manejo de las TIC</li> </ul>
Competencias interpersonales	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo en equipo</li> <li>- Trabajo en equipos interdisciplinares</li> <li>- Capacidad de crítica y auto-crítica</li> <li>- Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad</li> <li>- Comprensión de las culturas y costumbres de otros países</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destrezas interpersonales</li> <li>- Capacidad de comunicarse con personas no expertas en su campo</li> <li>- Capacidad de trabajar en un contexto internacional</li> <li>- Compromiso ético</li> </ul>
Competencias sistémicas	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creatividad</li> <li>- Capacidad de trabajar de forma autónoma</li> <li>- Iniciativa y espíritu empresarial</li> <li>- Voluntad de éxito/orientación al logro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptación a nuevas situaciones</li> <li>- Diseño y gestión de proyectos</li> <li>- Preocupación por la calidad</li> <li>- Iniciativa y liderazgo</li> </ul>

Fuente: proyecto Tuning

Ya se indicó que el proyecto Tuning ha impulsado procesos de cooperación y consulta entre universidades europeas para definir las competencias específicas propias de cada titulación, disciplina científica o campo de estudios. Estas se han definido para áreas como historia, estudios europeos, estudios humanitarios o de género, ciencia política o económicas, en alguno de estos casos caracterizados por su naturaleza interdisciplinar. En cuanto a la titulación de grado en Relaciones Internacionales también se han definido competencias genéricas y específicas, por lo que se reproducen a continuación<sup>46</sup>.

En el marco de la OCDE, y posteriormente de la UE, se ha tratado de enfocar la cuestión, como se indicó, con un enfoque pragmático, vinculado a una función de utilidad social y económica, vinculando las competencias —en particular, un núcleo reducido de las denominadas “competencias clave” o, en la normativa española, “competencias básicas”— al desempeño individual y a la valoración social por parte de actores diversos, así como al hecho

<sup>46</sup> Ver el anexo 3, “Reference points for the design and delivery of degree programmes in International Relations”, en Tuning Project (2010), *Tuning Sectoral Framework for Social Sciences. Final Report*. Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 204-210.

de que esas competencias sean adquiribles a través de la educación y la formación. En este contexto, el Consejo y la Comisión Europea, por ejemplo, han identificado ocho “competencias clave”: pensamiento crítico, creatividad, iniciativa, resolución de problemas, valoración del riesgo, toma de decisiones, y gestión constructiva de los sentimientos<sup>47</sup>.

### Relaciones Internacionales. Competencias según el proyecto Tuning

Competencias genéricas	Competencias específicas
<b>Nivel 6</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de comunicarse en la lengua propia y en una lengua extranjera utilizando la terminología apropiada en el área de conocimiento;</li> <li>- Capacidad de identificar, utilizar, interpretar, ser crítico, y prever fuentes de información en todas las áreas relevantes;</li> <li>- Capacidad de trabajar en un equipo multicultural y tener conciencia de la sensibilidad a las diferencias culturales, de género y etnicidad;</li> <li>- Capacidad de redactar, preparar y presentar informes, propuestas y resúmenes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de las fuerzas globales que dan forma al mundo</li> <li>- Conocimiento de las relaciones de dependencia e interdependencia en el mundo</li> <li>- Conocimiento del desarrollo en el mundo desde una perspectiva comparativa</li> <li>- Conciencia de la historia y la complejidad de la política global</li> <li>- Conciencia del proceso de integración original dentro de un nivel local, regional y global</li> </ul>
<b>Nivel 7</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de llevar a cabo trabajo de campo utilizando metodologías sensibles y apropiadas y aplicando fundamentos éticos</li> <li>- Conciencia y capacidad de utilizar diferentes metodologías disciplinarias de manera integrada</li> <li>- Capacidad de organizar y analizar resultados de investigación complejos de una forma coherente</li> </ul>	
<b>Nivel 8</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de ser creativo e ingeniosos en la teoría y la práctica</li> <li>- Capacidad de teorizar a partir de hechos y datos y de cuestionar conceptos, ideas y teorías</li> <li>- Capacidad de organizar y analizar resultados complejos de investigación de una manera coherente</li> <li>- Capacidad para reflexionar críticamente sobre el sistema de valores propio</li> </ul>	

Fuente: Proyecto Tuning (2010), pp. 208-211.

Ahora bien, también se ha tratado de definir las competencias clave en términos de una finalidad “profesionalizante” vinculada a las titulaciones. Esa perspectiva está presente, por ejemplo, en la normativa española reguladora de las titulaciones otorgadas en el marco del EEES: “*Cuando se trate de títulos que habiliten para el ejercicio de actividades profesionales reguladas en España, el Gobierno establecerá las condiciones a las que deberán adecuarse los correspondientes planes de estudios, que además deberán ajustarse, en su caso, a la normativa europea aplicable. Estos planes de estudios deberán, en todo caso, diseñarse de forma que permitan obtener las competencias necesarias para ejercer esa profesión. A tales efectos la Universidad justificará la adecuación del plan de estudios a dichas condiciones*”<sup>48</sup>.

Por todo ello, pese a estos esfuerzos de conceptualización, clasificación, y concreción, existe un amplio debate sobre el concepto y contenido de las competencias, que no puede ser obviado, ya que afecta de manera directa al contenido de las titulaciones, la función del

<sup>47</sup> Consejo Europeo y Parlamento Europeo (2006), *Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC).

<sup>48</sup> Preámbulo del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE nº 260, de 30 de octubre.

profesorado, y la misma razón de ser de la educación superior en relación a las demandas sociales, el modelo económico y el mercado de trabajo<sup>49</sup>.

Más allá de la aportada por el EQF/MEC, la variedad de las definiciones disponibles revela, según Alonso *et al.*, que aún se trata de un concepto complejo, aún impreciso, situado en el centro de un intenso debate, y que presenta los siguientes problemas conceptuales<sup>50</sup>:

- *Adopta formas substantivas diversas*, al tratarse de un concepto no consensuado, a menudo indistinguible de “habilidades” o “capacidades”, que, según casos, se expresa como resultado de aprendizaje, o requisito de conducta.
- *Presenta contornos poco definidos*: en distintas iniciativas para la formación permanente y la medición de resultados de aprendizaje en países de la OCDE, se ha utilizado este concepto de una manera poco rigurosa y sin fundamentos conceptuales adecuados<sup>51</sup>. El Proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) de la OCDE así lo reconoce<sup>52</sup>. La propia OCDE, en el marco de los estudios en torno al programa PISA, ha optado por un “enfoque pragmático” en su definición<sup>53</sup>.
- *Es un concepto omnicomprendivo que establece relaciones de dependencia o de referencia con otros conceptos del mismo campo semántico*, de los que en ocasiones no se diferencia adecuadamente, como “actitudes”, “aptitudes”, “capacidades”, “destrezas”, “habilidades”, etc., que a menudo, adolecen de similares carencias de delimitación y concreción. A ello se le añaden dificultades en la traducción del propio concepto “competencias” entre las diferentes lenguas de los Estados miembros de la OCDE, con diferencias de matiz y de contenido entre los distintos idiomas.
- *No existen taxonomías consensuadas* para la clasificación de las competencias, genéricas o específicas, cognitivas o instrumentales...
- *Es un término con importantes connotaciones ideológicas*: se ha señalado que en el origen del concepto se encuentra una visión “profesionalizadora” de la educación superior, alejada de sus ideales humanistas de formación integral de la persona y/o de búsqueda del conocimiento. De hecho, en el origen de este concepto se encuentran los sistemas de formación y de evaluación de esa formación basados en competencias

---

<sup>49</sup> Una visión de conjunto de ese debate, junto con los resultados de una interesante investigación cualitativa sobre las competencias, en ALONSO, Luis Enrique, FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Carlos J., y NYSEN, José María (2009), *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo*, Madrid, ANECA. Sobre el origen del concepto, ver ZABALZA, Miguel Ángel (2007), *El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria*, Santiago de Compostela, julio.

<sup>50</sup> Una exhaustiva recopilación de los conceptos utilizados, en ALONSO *et al.* (2009), *op. cit.*, pp. 65-67.

<sup>51</sup> OCDE (1999), *Proyectos sobre competencias en el ámbito de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*, Neuchâtel, OCDE.

<sup>52</sup> “Mientras el concepto de competencia se refiere a la habilidad para afrontar demandas de alto nivel de complejidad e implica sistemas complejos de acciones, el término conocimiento se aplica a hechos o ideas aprendidos a través del estudio, la investigación, la observación o la experiencia y se refiere a un cuerpo de informaciones que pueden ser comprendidas. El término habilidad (*skill*) se utiliza para designar la habilidad de usar el propio conocimiento con cierta facilidad para desarrollar tareas relativamente simples. Reconozcamos, con todo, que la línea de demarcación entre competencia y habilidad es incierta, pero la diferencia conceptual entre los dos términos existe”. Ver RYCHEN, D. y SALGANIK, L. M. (2000) “Definition and Selection of Key Competencies”, *The Ines Compendium, contributions from the Ines Networks and Working Groups*. París, OCDE, pp. 61-73.

<sup>53</sup> OCDE (2003), *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, París, Proyecto DeSeCo/OCDE. Ver también RYCHEN, D. y SALGANIK, L. M. (Eds.) (2004), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, Fondo de Cultura Económica.

para el ejercicio de tareas concretas en procesos productivos, surgidos del contexto de la gestión empresarial, y de una lógica “fordista” o “taylorista”, que, según los críticos, ahora se estaría redefiniendo según las necesidades de una economía “postfordista” a la que también debe acomodarse la educación superior<sup>54</sup>.

- *Es un concepto marcadamente tecnocrático, unidireccional y no debatido.* De hecho, en las interpretaciones y elaboraciones por parte de algunos organismos internacionales ha estado y está alejado de la experiencia, los discursos y la práctica de distintos partícipes (*stakeholders*) que se han mantenido fuera de ese debate, como los estudiantes, los docentes, u otros actores sociales (empleadores, sindicatos...).

Como ha señalado José Joaquín Brunner, en última instancia el debate sobre las “competencias” alude a la función misma de la universidad en un mundo en cambio:

*“los estudiantes que concurren a la universidad harán allí un proceso vital, un recorrido, una experiencia, una Bildung, y no nada más una carrera, una adquisición de competencias y la obtención de una credencial. Conocer el mundo, habitarlo si se quiere, en sus dimensiones fundamentales –física, biológica, de la conciencia, las relaciones sociales, la historia, la apreciación estética– representa hoy una tarea de tal envergadura que aún las mejores mallas curriculares encuentran dificultades para acometerla. Y es dudoso que la tarea pueda aliviarse por el mero expediente de querer destilar esas experiencias de conocimiento bajo la forma de competencias de desempeño aptas para el mundo del trabajo”<sup>55</sup>.*

## **5. “Enseñar a aprender”: los enfoques cognitivos del aprendizaje y el papel del docente**

### *5.1. Enfoques cognitivos vs. aprendizaje memorístico*

Como se ha indicado, el doble desafío de la calidad y de la adaptación al EEES supone que la enseñanza/aprendizaje centrado en el/la estudiante ha de convertirse en el referente básico de los planes de estudios y la programación docente. Puede afirmarse que el EEES supone una decidida apuesta por un modelo o enfoque cognitivo de la educación superior basado en el aprendizaje activo del estudiante, que el sistema educativo español ya había incorporado, no sin controversias, a través de las anteriores reformas de la educación primaria y secundaria<sup>56</sup>. Así ocurre también con la LOU y la LOMLOU, a través de su asunción del sistema ECTS.

Ese enfoque cognitivo pretende sustituir a los tradicionales enfoques conductistas de la enseñanza en los que el alumnado, en vez de protagonista activo de los procesos de aprendizaje, era considerado receptor pasivo de un sistema en el que el profesorado ocupaba el lugar central. En los enfoques conductistas tradicionales se insistía, a su vez, en la transmisión de un *corpus* de conocimientos definido de antemano para cada materia o disciplina, relativamente fijo e inmutable, que facultaría para el ejercicio profesional. Con ello, se descuidaba la adquisición de capacidades para el aprendizaje continuado (o

<sup>54</sup> ZABALZA, Miguel Ángel (2007), *op. cit.*

<sup>55</sup> BRUNNER, José Joaquín (2009), “Prólogo”, en ALONSO *et al.*, *op. cit.*, p. 22.

<sup>56</sup> En particular, a través de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y las reformas posteriores que han supuesto la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), y la posterior Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

“competencias”), aspecto este último sobre el que pone más énfasis el enfoque cognitivo del EEES, sin que ello suponga descuidar lo anterior. Como ha señalado Zygmunt Bauman, la educación superior ha de hacer frente a un mundo “líquido”, caracterizado por el cambio y la incertidumbre, que desafía la presunción de que el conocimiento relevante permanece inalterable. Según este autor, con una enseñanza tradicional, “*el mundo, tal y como se vive hoy, parece más un artefacto proyectado para olvidar, que un lugar para el aprendizaje*”<sup>57</sup>.

Las presunciones que caracterizarían al enfoque cognitivo serían las siguientes:<sup>58</sup>

- *El conocimiento es construido, no recibido*: ha de partir del supuesto de que el punto de partida no es un “vacío” cognitivo o mental, sino los conocimientos, presunciones, o modelos mentales que ya existen y que hay que modificar y/o sustituir para construir visiones y modelos más complejos. Como señalaba Keynes en una conocida cita del prefacio de su *Teoría General*, “*la dificultad reside no en las ideas nuevas, sino en rehuir las viejas que entran rondando hasta el último pliegue del entendimiento de quienes se han educado en ellas, como la mayoría de nosotros*”<sup>59</sup>. Ello supone una visión evolutiva del aprendizaje, que parte de los estudiantes como “sabedores de lo aceptado”, y pretende lograr “sabedores del aprendizaje” que sean conscientes de su propio razonamiento y proceso de conocer. Como se verá *infra*, para el docente la preparación de las clases es, en cierto modo, una investigación epistemológica sobre el proceso de conocer de los estudiantes y su punto de partida<sup>60</sup>.
- *Partir del “conflicto cognitivo”* entre lo que el estudiante sabe o cree saber con anterioridad, o desconoce, y la nueva información aportada/obtenida, como estímulo a la modificación de categorías y esquemas mentales, y mejora o ampliación de la comprensión de la realidad. De esta forma, se alienta el aprendizaje comprensivo, en vez de la memorización repetitiva. Es necesario asumir que los modelos mentales cambian lentamente, y si se desea promover un “aprendizaje profundo” en vez del “aprendizaje superficial” inducido por la mera memorización, se requiere una reelaboración de los conocimientos y esquemas mentales preexistentes. En breves palabras, antes hay que des-aprender, para poder aprender.

Según Bain<sup>61</sup>, ello puede lograrse a través del “conflicto cognitivo”: es decir, planteando situaciones, o cuestiones que contradicen o desafían las presunciones, prejuicios y modelos mentales que el alumnado trae consigo, y ante las que se alzan esos modelos mentales preexistentes, de forma que el estudiante no puede, sin más, pasarlo por alto como una mera “anomalía” o “disonancia cognitiva”; ello se logra mediante proposiciones o cuestiones intrínsecamente contradictorias, paradójicas, intrigantes o desafiantes, que según Bain generan respuestas iniciales del tipo “¡Venga ya!”. A partir de ellas, hay que ayudar a los estudiantes y guiarles para encontrar el sentido y la relevancia de la cuestión; alentar la búsqueda o, en su caso, ofrecer explicaciones, argumentaciones y modelos alternativos que permitan avanzar en el conocimiento de la materia; y, en ocasiones, será necesario manejar el golpe o la perturbación cognitiva y/o emocional que puede suponer que se tambaleen o

<sup>57</sup> BAUMAN, Zygmunt (2005), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa.

<sup>58</sup> Esta sistematización se basa, en parte, en BAIN, Ken (2006), *Qué hacen los mejores profesores de universidad*, Valencia, Universidad de Valencia; y en GARCÍA SAN JOSÉ, Daniel (1998), “Algunas reflexiones sobre el enfoque cognitivo en clases prácticas de Derecho Internacional Público en la Universidad de Sevilla”, *Revista de Enseñanza Universitaria*, número extraordinario 1998, pp. 236-237.

<sup>59</sup> KEYNES, John Maynard (1965) [1935] *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*. México, Fondo de Cultura Económica (7ª edición), p. 11.

<sup>60</sup> BAIN (2006), *op. cit.*, p. 63.

<sup>61</sup> BAIN (2006), *op. cit.*, p. 39.

desmoronen presunciones, modelos o ideas que se han mantenido durante años.

El enfoque cognitivo puede ser canalizado mediante una cierta forma de “diálogo socrático” que se inicia con enigmas, preguntas, o “puzzles” intelectuales que provocan perplejidad y desorientación. No se debe temer por parte del docente una situación inicial de aparente confusión, aunque pueda generarse la impresión momentánea de que el profesor/a “no es ordenado”, pues es el momento de “des-aprender” aquello que obstaculiza el nuevo conocimiento significativo. Es ello lo que induce la demanda de respuestas y motiva al alumnado para la búsqueda de conocimiento y para un aprendizaje realmente significativo. Finalmente, es importante promover la formalización y/o elaboración o contrastación de modelos y marcos interpretativos, para cerrar ese círculo de aprendizaje. Se trata de elaborar o reelaborar “estructuras de conocimiento” que en lo sucesivo permitan al alumnado valorar, indexar e interpretar la información nueva, y formular nuevas preguntas relevantes.

- *Adaptación a la edad del estudiante:* la enseñanza/aprendizaje parte de los conocimientos previos y de los procesos de razonamiento y organización mental de cada edad, buscando un equilibrio entre la capacidad del estudiante para aprender por sí solo, y lo que se adquiere con ayuda de otros, incluyendo al profesorado.
- *Búsqueda de un conocimiento significativo,* no repetitivo, que además de tener un valor intrínseco, es necesario y útil para proseguir con el proceso de aprendizaje y hacer frente a nuevas informaciones y/o situaciones que se le planteen al estudiante. Ese conocimiento, por ello, permite construir o reelaborar marcos interpretativos que dan al conocimiento una significatividad lógica.
- *Motivación y actitud favorable.* La enseñanza universitaria en general, y de Relaciones Internacionales en particular, debiera estar basada en la motivación del alumnado hacia un conocimiento significativo, que permita una comprensión adecuada del objeto de la disciplina —la sociedad internacional—, aliente la asistencia y la participación en clase, y contribuya a reducir los índices de fracaso académico, aumentando la calidad de la enseñanza<sup>62</sup>. Promover la motivación para el aprendizaje supone partir de la relación conflictiva entre lo sabido o supuesto, y lo que se adquiere —el conflicto cognitivo, ya tratado— y/o la relación existente entre el aprendizaje teórico y cuestiones prácticas relevantes y/o problemas del entorno o contexto socio-político.

Es importante evitar que la presión por una evaluación final centrada en los exámenes condicione negativamente la motivación del alumnado. En la motivación humana, la psicología experimental ha resaltado la diferencia existente entre los “motivadores intrínsecos” y “extrínsecos”, señalando que, en realidad, estos últimos son menos importantes para el aprendizaje y pueden, incluso, ser contraproducentes al dañar a los motivadores intrínsecos. Muchas personas no se ven motivadas o pierden el interés si creen, a menudo inconscientemente, que se las manipula con una recompensa externa, como es la calificación de una asignatura. El examen y la nota puede inducir un comportamiento adaptativo y/o estratégico, que en el mundo académico anglosajón se denomina *grade-seeking*, que minimiza el esfuerzo y el riesgo, evitando lo que pueda dañar la nota, y se centra en la memorización rápida y superficial inducida por los exámenes convencionales. Una muestra de ese

---

<sup>62</sup> GARCÍA SAN JOSÉ, Daniel (2002), “Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales: notas sobre una metodología docente de calidad en la Universidad del Siglo XXI”, *Actas de las III Jornadas Andaluzas de Calidad de la Enseñanza Universitaria*, Sevilla, ICE, Universidad de Sevilla, pp. 167-176.

comportamiento adaptativo, según Juan Ramón Capella, sería “*la creencia, firmemente extendida entre los estudiantes, de que la asistencia a clase puede ser una pérdida de tiempo, cuando no un obstáculo, a una buena calificación ganada sobre la base exclusiva del estudio en casa de un manual de referencia o de unos apuntes fotocopiados a un compañero*”<sup>63</sup>.

## 5.2. La redefinición de la función docente en el EEES

Además de ser un proceso de convergencia de titulaciones y de medición común de la actividad académica, el EEES implica una concepción de la educación superior basada en el aprendizaje activo y en sus resultados. Ello comporta una redefinición del rol, los métodos y las aptitudes y actitudes del profesor, que como se señaló *supra*, a menudo ha sido poco más que un transmisor de conocimientos a un alumnado más o menos pasivo, desmotivado, y obsesionado con los exámenes. Frente a ello, se propugna un rol de facilitador: el profesorado ha de “enseñar a aprender”, proponiendo estrategias de aprendizaje, y facilitando el acceso a recursos y conocimientos. Como señala ANECA, “*al profesor se le pide que guíe/acompañe al alumno/a a través de un conjunto de actividades donde la clase presencial es un elemento para la consecución de una serie de competencias en las que los conocimientos (su comprensión y su manejo) son una parte*”.<sup>64</sup>

El reto para el docente es, en primer lugar, transformar la información en conocimiento, aportando marcos y modelos interpretativos; en segundo lugar, asegurar la adquisición de las competencias necesarias para que el alumnado pueda saber por sí mismo dónde y cómo obtener la información. En particular, facilitar herramientas para desenvolverse en el mundo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que plantean un desafío específico a la enseñanza/aprendizaje en las ciencias sociales. En tercer lugar, el profesor ha de jugar un papel importante en la motivación, planteando cuestiones relevantes para desencadenar el “conflicto cognitivo” y el proceso de aprendizaje. A fin de activar los “motivadores intrínsecos” es importante que el profesorado trabaje con expectativas, más que con requerimientos; es decir, ha de poner énfasis en las cuestiones que la asignatura ayudará a resolver, los conocimientos que se adquirirán o transmitirán, y la capacidades que se promoverán; y la conexión entre asuntos relevantes de la agenda de las relaciones internacionales y las cuestiones más generales y fundamentales —marcos teóricos y modelos interpretativos— que la asignatura abordará.

En esa tarea de motivación, el docente se enfrenta a menudo a una actitud *a priori* negativa, con estudiantes desmotivados/as, que se encuentran cómodos con la lección magistral, un conjunto de apuntes que acotan los límites y contenido de la asignatura, que excluyen de antemano cualquier actividad intelectual propia y la posibilidad de crítica, y que, sin embargo, a menudo suspenden en una proporción relativamente elevada, o si esto no ocurre, es debido a que se aplican estándares relativamente bajos a la hora de someterlos a exámenes.

Este cambio de rol, de emisor de información, a tutor del proceso de aprendizaje, está cargado de dificultades. Supone redefinir y reequilibrar funciones, y exige competencias y saberes para los que a menudo no ha recibido formación, ni cuenta con los medios necesarios. Respecto a su motivación para un cambio que puede suponer mayores exigencias y más trabajo, no hay que descartar que parte de los docentes, particularmente aquellos que, al no tener que someterse a evaluaciones externas por disfrutar de una posición ya consolidada, se dejarán llevar por la inercia, consciente o inconscientemente, y no variarán su práctica

<sup>63</sup> CAPELLA, Juan Ramón (1995), *El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del derecho*, Madrid, Trotta, p. 25.

<sup>64</sup> ANECA (2003), *op. cit.*, p. 15.



docente. Además, no existe una estructura de incentivos que promueva el cambio. En realidad, el sistema previo al EEES deja un legado de desincentivos, o bien de incentivos perversos que han generado problemas bien conocidos de “selección adversa” en la promoción y la retribución de los docentes y en la práctica docente.

A partir de un estudio exhaustivo realizado en universidades de Estados Unidos, Ken Bain —que, incidentalmente, es profesor de Relaciones Internacionales— destaca algunos rasgos comunes a lo que se denomina “los mejores profesores”<sup>65</sup>. Son los siguientes:

- 1) *Son muy buenos conocedores de su materia*: desafortunadamente, aunque esto pueda parecer obvio, no siempre ocurre. En los mejores profesores, ese conocimiento elevado no solo se extiende a la materia en sí, sino a los contextos socio-culturales e históricos más amplios en los que se inserta, y a los marcos teórico-metodológicos de su disciplina, para pensar metacognitivamente o reflexivamente, desarrollando un conocimiento crítico sobre su propia forma de conocer.
- 2) *Vinculan la docencia y la investigación*: son a menudo profesores que combinan docencia e investigación, o bien que están al día de los avances investigadores y debates de su disciplina, incorporándolos al trabajo en el aula y a la actividad docente.
- 3) *La preparación de su materia es muy exigente*: supone a menudo un alto grado de formalización y esfuerzo intelectual, cercano, o equiparable al que supone la actividad investigadora, o la elaboración de publicaciones científicas.
- 4) *Tienen altas expectativas y confianza en los estudiantes y su rendimiento*: pretenden ir más allá de los objetivos formales de su asignatura relativos a contenidos, tratando de motivar a los estudiantes, y formulando objetivos sobre el proceso de aprendizaje — hacen que aprendan y quieran aprender— y con las capacidades críticas.
- 5) *Crean contextos motivadores para el “aprendizaje crítico natural”*: Plantean problemas atractivos, intrigantes, relevantes que llaman a buscar y encontrar conocimientos e ideas nuevas, redefinir supuestos y esquemas mentales inadecuados, y desarrollar modelos interpretativos de la realidad.
- 6) *Tienen un enfoque complejo y sistemático de la evaluación*: asumen que la evaluación ha de ser continuada, y servir como ayuda al propio estudiante en su proceso de aprendizaje. También parten del supuesto de que la evaluación afecta tanto al aprendizaje del estudiante, como a sus propios resultados como profesor, y están dispuestos a enfrentar sus propias debilidades y errores.

A lo anterior cabe añadir que la función docente en el ámbito universitario implica una posición crítica —en su sentido más amplio— respecto de las dinámicas sociales, además de la preparación sobre las salidas profesionales de los estudios en cuestión. En este contexto, reaparece el clásico debate entre profesionalismo y humanismo en la formación universitaria. Frente a este probablemente falso dilema entre formación profesional y formación humana, es importante que se adopte un enfoque equilibrado entre ambas perspectivas o dimensiones.

Formar competencias requiere, lógicamente, que el profesorado cuente con determinadas competencias más allá del conocimiento de su propia materia. En las universidades británicas, para valorar su idoneidad, las cinco competencias que se exigen al

---

<sup>65</sup> BAIN (2006), *op. cit.*, pp. 26-31.

profesorado son: de organización, de presentación, para las relaciones interpersonales, para la tutoría y apoyo a los estudiantes, y de evaluación. Adquirir la condición de “profesores excelentes” supondría un nivel de exigencia superior en esas cinco competencias, y otras cinco adicionales: reflexión, innovación, capacidad de desarrollo curricular, organización de cursos, investigación pedagógica, y liderazgo de grupo. Por su parte, Miguel Ángel Zabalza ha propuesto las siguientes capacidades, que resumen lo señalado hasta ahora:<sup>66</sup>

- 1) Planificar el proceso de enseñanza/aprendizaje
- 2) Seleccionar y presentar contenidos disciplinares
- 3) Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles
- 4) Manejar didácticamente las nuevas tecnologías
- 5) Gestionar la metodología de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje
- 6) Relacionarse constructivamente con los estudiantes
- 7) Tutorizar a los estudiantes y, en su caso, a los/as colegas
- 8) Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos)
- 9) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
- 10) Implicarse institucionalmente

## 6. Método y didáctica en la docencia universitaria en el EEES

### 6.1. El método en la enseñanza/aprendizaje en el EEES

Este primer apartado trata de descender al terreno didáctico y metodológico, especificando qué método, y con qué secuencia y enfoque, han de utilizarse para lograr la adquisición de los contenidos, destrezas y competencias antes señaladas. Según De Miguel, el método docente se define como “*un conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa*”<sup>67</sup>.

El método debe ser funcional a las competencias que el estudiante debe adquirir y/o desarrollar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Pero la elección de uno u otro diseño metodológico ha de tener otras justificaciones: la psicológica —adecuación a los sujetos—, la lógica —adecuación al contenido— y la contextual —adecuación al contexto del aprendizaje—. El método enmarca y define las relaciones entre los agentes del proceso didáctico: el profesor, los estudiantes, y estos entre sí. La relación entre docente y estudiante juega un papel importante de mediación en el aprendizaje, y la interacción entre los estudiantes promueve tanto los procesos cognitivos como el desarrollo de competencias transversales.

El método se concreta en una variedad de procedimientos, estrategias, técnicas, actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje. En función de esta variedad se establecen diversos tipos de métodos. Según la taxonomía de De Miguel, existirían tres enfoques<sup>68</sup>:

- a) *El Enfoque didáctico para la individualización*: centra su atención en el estudiante en cuanto sujeto individual. Algunas propuestas didácticas basadas en este criterio son:

<sup>66</sup> ZABALZA, Miguel Ángel (2009), “Ser profesor universitario hoy”, *La cuestión universitaria* nº 5, p. 79.

<sup>67</sup> DE MIGUEL, Mario (Dir.) (2005), *Modalidades de enseñanzas centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Oviedo, Universidad de Oviedo/Ministerio de Educación y Ciencia, diciembre.

<sup>68</sup> DE MIGUEL (2005), *op. cit.*, pp. 37-39.

- *Enseñanza programada*: la enseñanza se presenta en una secuencia lógica y gradual de modo que todas las variables que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje están organizadas a partir de unos objetivos señalados, para que el estudiante pueda aprender por sí mismo, sin necesidad de ayuda y siguiendo su propio ritmo de aprendizaje. Una variante es la denominada *enseñanza modular*, que articula la enseñanza a través de módulos o unidades con entidad propia y su correspondiente guía de aprendizaje.
  - *Aprendizaje autodirigido*: el estudiante asume la responsabilidad de su propio aprendizaje a lo largo de todas sus fases, a veces a partir de un “contrato de aprendizaje” negociado y pactado con el docente en torno a los objetivos, los criterios de evaluación y los resultados.
  - *Investigación*: este método es más apropiado para los ciclos superiores, pues requiere identificar y formular el problema objeto de estudio, definir y aplicar la metodología, interpretar los resultados y extraer conclusiones.
  - *Tutoría académica*: el docente guía al estudiante de manera continuada adaptando el aprendizaje a sus características personales.
- b) *El enfoque de la socialización didáctica*. Se centra en la dimensión social del proceso didáctico y los modelos de enseñanza, relativos a este enfoque son:
- *La lección tradicional o logocéntrica*: que se polariza en el docente y queda determinada fundamentalmente por el conocimiento a transmitir. Todos aprenden en bloque y a un ritmo similar.
  - *El método del caso*: parte de la descripción de una situación real o hipotética que debe ser estudiada de forma analítica y exhaustiva de forma que se encuentren soluciones a la situación planteada. Como variante, puede emplearse el *método del incidente*: se estudia un incidente que exige tomar decisiones a partir de una descripción en la que generalmente los hechos no aparecen completos. Los estudiantes deben obtener la información necesaria para resolver el problema utilizando distintas estrategias y fuentes.
  - *Enseñanza por centro de interés*: diversos subgrupos se constituyen en torno a un tema o tarea que consideran más interesante. La distribución de los temas en los subgrupos se hace libremente o se asignan por parte del docente.
  - *Seminario*: enseñanza de trabajo en pequeños grupos de interés y nivel de formación comunes. Permite investigar con profundidad y de forma colectiva un tema especializado acudiendo a fuentes originales de información.
  - *La tutoría entre pares*: un estudiante más aventajado enseña a otros bajo la supervisión del docente.
  - *El grupo pequeño de trabajo*: el docente programa diversas propuestas de trabajo que deberán afrontar los grupos formados por estudiantes.

- *El aprendizaje cooperativo*: un grupo pequeño de estudiantes colabora en la consecución de los objetivos de aprendizaje con un plan de trabajo común.
- c) *El enfoque globalizado*, con métodos de carácter interdisciplinar, como los siguientes:
- *Trabajo por proyectos*: trabajo globalizador, individual y/o grupal, orientado a objetivos de aprendizaje.
  - *Resolución de problemas*: metodología de carácter interdisciplinar, consistente en identificar una situación problemática, definir sus parámetros, formular y desarrollar soluciones en un grupo pequeño de estudiantes<sup>69</sup>.

Con frecuencia será necesario combinar distintos métodos para conseguir todas las competencias señaladas en la propuesta educativa. La intervención didáctica del profesor/a ha de orientarse a seleccionar la combinación de métodos más adecuados para lograr la motivación del estudiante, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias, de forma que el estudiante pueda construir nuevos aprendizajes significativos y formular y aplicar soluciones a situaciones problemáticas debidamente contextualizadas.<sup>70</sup>

## 6.2. *El programa o plan docente de la asignatura*<sup>71</sup>

A partir de lo anterior, se ha de definir una programación docente de la asignatura, como marco en el que se organizan y explicitar los contenidos, métodos, competencias, y formas de evaluación. Para ello, el programa o plan docente es el documento rector de la enseñanza/aprendizaje de la asignatura, y ha de incluir los siguientes elementos esenciales:

1. Los conocimientos que conforman la asignatura
2. Las competencias que se obtendrán y/o a cuyo desarrollo contribuirá la asignatura
3. Los mecanismos de evaluación previstos
4. La distribución y calendario de clases teóricas y prácticas, y otras actividades
5. Los recursos bibliográficos y de otra índole requeridos

El programa o plan docente de la asignatura puede incorporar, como elemento articulador, el calendario general y/o semanal de actividades. Equivale, en cierto sentido, al *syllabus* característico de las universidades anglosajonas. Semana a semana, define el calendario de clases y su formato (magistral o práctica); la asignación de trabajos individuales o de grupo, las tareas para la preparación de actividades prácticas o seminarios; las lecturas o recursos necesarios; y, en su caso, las actividades de evaluación previstas.

En cuanto a la distribución y calendario, tratándose, por ejemplo, de asignaturas cuatrimestrales, un programa o plan docente-tipo puede constar de los siguientes elementos:

- *Introducción general a la asignatura*, entre una y dos semanas, que se realizará con todo el grupo de manera simultánea. Esa introducción dará a conocer los conceptos y temas fundamentales de la asignatura, permitirá nivelar conocimientos de partida, establecer el método y dinámica de trabajo, y definir una asignación de tareas para

<sup>69</sup> EVENSEN, Dorothy y HMELO, Cindy (eds.) (2000) *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*, Nueva York, Routledge.

<sup>70</sup> DE MIGUEL (2005), *op. cit.*, p. 41

<sup>71</sup> Una guía general sobre esta cuestión es la preparada por la Universidad Pompeu Fabra (2005), *Manual d'Introducció a la Docència. Horitzó Bolonya*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.

cada estudiante.

- *Desarrollo de la asignatura:* Combinando clases teóricas o magistrales de gran grupo con clases prácticas y sesiones de seminario. Constituye el grueso de la materia.
- *Síntesis final:* entre una y dos semanas. Puede volverse al trabajo con todo el grupo, incluyendo algunas lecciones magistrales de cierre de la asignatura, así como la presentación de resultados de los grupos y/o seminarios de trabajo.

Junto al programa o plan docente, y como complemento del mismo, se puede facilitar una presentación esquemática de cada tema o unidad de contenidos, con una pauta más detallada, los conceptos básicos, así como una bibliografía más específica. Ello puede ayudar a clarificar conceptos, y servir de guía detallada para la preparación individual de la materia. Otorga al docente más flexibilidad en el aula para responder a las necesidades particulares de cada grupo, al permitir que se concentre en aquellas partes más complejas, dejando otra parte a la preparación individual, con apoyo de tutoría y/o de trabajo de aula para la resolución de las dudas, las cuales pueden convertirse, a su vez, en elementos de aprendizaje en el aula.

### 6.3. Clases magistrales vs. clases prácticas: un falso dilema

Existe una intensa controversia sobre el trabajo en el aula, entre aquellos que defienden un sistema tradicional basado en clases magistrales o teóricas, y quienes defienden metodologías prácticas. En realidad, ese es un falso dilema, ya que en ambas hay fortalezas y debilidades (véase el cuadro adjunto).

#### **Clases magistrales vs. clases prácticas. La visión de la comunidad universitaria en España**

<b>Clases magistrales o teóricas</b>	<b>Clases prácticas</b>
<p><i>Fortalezas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Permite una estructura organizada del conocimiento.</li> <li>- Favorece la igualdad de relación con los estudiantes que asisten a clase.</li> <li>- Favorece la asimilación de un modelo consolidado en cuanto a la estructura y dinámica de la clase.</li> <li>- Permite la docencia a grupos numerosos.</li> <li>- Facilita la planificación del tiempo del docente.</li> </ul>	<p><i>Fortalezas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitan el desarrollo de destrezas.</li> <li>- Favorecen el conocimiento de los métodos propios de cada titulación.</li> <li>- Propician la adquisición de competencias.</li> <li>- Desarrollan las habilidades técnicas.</li> <li>- Incentivan las habilidades de comunicación.</li> <li>- Proporcionan una visión global de la práctica profesional.</li> </ul>
<p><i>Debilidades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomenta la pasividad y la falta de participación del estudiante.</li> <li>- Dificulta la reflexión sobre el aprendizaje.</li> <li>- Provoca un diferente ritmo docente/ discente.</li> <li>- Desincentiva la búsqueda de información por el estudiante.</li> <li>- Limita la participación del estudiantado.</li> <li>- No favorece la responsabilidad del estudiante sobre su propio proceso de formación.</li> </ul>	<p><i>Debilidades</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exigen disponer de grandes recursos humanos y materiales.</li> <li>- Necesitan más dedicación.</li> <li>- Es más difícil su coordinación.</li> <li>- En ocasiones requieren de la colaboración de otras entidades.</li> <li>- Se necesitan profesionales formados para desarrollarlas.</li> <li>- Exigen mayor coordinación teoría-práctica en cada materia, y de las distintas materias entre sí.</li> </ul>

Fuente: Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (2005), *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, Madrid, Consejo de Coordinación Universitaria, Ministerio de Educación y Ciencia

No cabe duda que una programación docente basada exclusiva o principalmente en la clase magistral o teórica es, en principio, contraria al enfoque docente que supone el EEES. Sin embargo, no se debiera caer en el error de suponer que las clases magistrales o teóricas son malas *per se*, y que deben ser eliminadas de la programación docente. Como ha señalado Bain a partir de un amplio estudio sobre la excelencia docente, ya citado, “...*algunas personas pueden atraer a sus estudiantes con buenas clases magistrales, ayudándoles y animándoles a aprender al más alto nivel; otros pueden conseguirlo con estudios de casos, aprendizajes basados en problemas y tareas convincentes, adoptando el papel de guía a su lado, dirigiendo discusiones o mediante estimulantes trabajos de campo. Y también en cada uno de esos métodos pueden fracasar miserablemente*”<sup>72</sup>.

Del estudio de Bain se desprende que a menudo la clave radica, más que en el carácter teórico o práctico de la clase, en la capacidad del docente para crear lo que este autor llama un “entorno para el aprendizaje natural”<sup>73</sup>. ¿Cómo crear ese entorno? En cierta forma, la preparación de las clases puede ser vista como una investigación epistemológica referida al proceso de conocimiento. Ya se indicó que el punto de partida debe ser lo que los estudiantes saben, o creen que saben, y sobre esa base plantear el “conflicto cognitivo”. La pregunta inicial para el docente puede ser ¿Qué conocimientos y modelos mentales es probable que traigan los estudiantes al aula? ¿En qué medida son un obstáculo para el aprendizaje? ¿Cómo les ayudaré a desafiarlos? A partir de ahí, se ha de orientar y ayudar a los estudiantes a encontrar el sentido y la relevancia de la cuestión —la pregunta para el docente puede ser ¿Qué preguntas importantes ayudarán mis clases a resolver?—, y comprometerles a una actividad intelectualmente superior: la que supone obtener, seleccionar y discriminar la información relevante; analizarla; comparar, evaluar, sintetizar, y elaborar modelos; construir y sostener juicios y argumentos...— en vez de limitarse a escuchar y memorizar. De nuevo, las preguntas que ha de hacerse el docente serían ¿Qué destrezas, capacidades o cualidades les ayudaré a desarrollar? ¿Qué capacidad de razonamiento deben desarrollar?; finalmente, se les ha de invitar a elaborar respuestas y verificarlas, y plantear nuevas preguntas relevantes.

A modo de “diálogo socrático” entre el docente y el estudiante, la clase magistral puede servir, en un primer momento, para interpelar, dialogar, y confrontar; y en segundo momento para construir conocimiento a partir de esos procesos, sin descartar la transmisión de información de forma más sistemática por parte del docente en aquellos momentos en los que el proceso lo requiera. Con este planteamiento, se evita la clase magistral unidireccional clásica, y se desdibuja la tradicional distinción entre “clase teórica” y “práctica”<sup>74</sup>. Por otra parte, es necesario recordar que el trabajo en el aula se complementa con otras actividades para acceder a un conocimiento más sistemático, como las lecturas y la reflexión individual del estudiante, por lo que el trabajo en el aula puede centrarse en ese “diálogo socrático”

Ello no excluye que puedan organizarse clases que tengan un enfoque eminentemente práctico. Puede afirmarse que son necesarias en cualquier disciplina, y no lo son menos en el estudio de las Relaciones Internacionales. Solo a través de un examen detallado de la práctica de las Relaciones Internacionales es posible contrastar los modelos teóricos e interpretativos, comprobando su relevancia y validez, facilitando su comprensión y ayudando a aprehender así aspectos de la teoría de las Relaciones Internacionales que puedan resultar más abstractos o menos inteligibles. Así, se puede obtener una visión más real y ajustada de la sociedad

---

<sup>72</sup> BAIN (2006), *op. cit.*, p. 114.

<sup>73</sup> BAIN (2006), *op. cit.*, p. 114.

<sup>74</sup> Ver también BRINKLEY, A. *et al.*, (1999), *The Chicago Handbook for Teachers: A Practical Guide to the College Classroom*. Chicago, University of Chicago Press; y MC KEACHY, W. *et al.* (2002), *Mc Keachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, New York, Houghton Mifflin Company, 11ª edición.

internacional y su funcionamiento. Como ha señalado Oriol Casanovas, son un adecuado complemento a las clases teóricas en la medida que permiten abordar problemas concretos y analizar de forma globalizadora la pluralidad de aspectos o facetas que presentan esos problemas, descubriendo sus interrelaciones y posibles soluciones o respuestas<sup>75</sup>. Además, son el marco para la adquisición y el desarrollo de las competencias genéricas y específicas previstas en cada uno de los ciclos formativos en los estudios de Relaciones Internacionales, y un elemento central para la evaluación continuada en cada asignatura.

Ya se han señalado las actividades que pueden ser llevadas a cabo en las clases prácticas: análisis de textos y documentos y otras fuentes primarias; lectura y discusión de artículos de análisis o documentos oficiales; debates estructurados; visualización y debate de material audiovisual (documentales o películas)<sup>76</sup>; y estudios de caso, a través de juegos de simulación, o de la elaboración de textos breves de orientación aplicada, como los denominados *policy papers* o *briefing notes*<sup>77</sup>. En todas estas actividades, de cara a su buen desarrollo y a la consecución de resultados de aprendizaje, es esencial el trabajo de preparación y de selección previa de materiales y recursos; igualmente, ha de prestarse atención a la adecuación de la actividad a los conocimientos y capacidades previas del grupo.

En el ámbito de las relaciones internacionales, requiere especial atención el “caso de estudio” como objeto de las clases prácticas. Se trata de una metodología muy desarrollada en las universidades del contexto anglosajón, existiendo un gran número de casos de estudio ya elaborados a disposición del docente y del alumnado.<sup>78</sup> El estudio de caso permite abordar, con una perspectiva globalizadora, al conjunto de actores y factores presentes en una situación o problema de las relaciones internacionales, y resulta de particular utilidad para abordar los procesos decisorios y, en general, el análisis de política exterior (*Foreign Policy Analysis*).

#### 6.4. Los seminarios de trabajo

El seminario de trabajo puede ser un complemento a las clases teóricas y prácticas, sea de carácter obligatorio o voluntario, para la profundización en la materia y/o en algún aspecto de especial relevancia del programa de la asignatura. Está basado en el trabajo en grupos más reducidos de en torno a 10 estudiantes —lo que, en las condiciones de la universidad

---

<sup>75</sup> CASANOVAS, Oriol (1990), *Casos y textos de Derecho Internacional Público*, Madrid, Tecnos, (4ª edición), p. 20.

<sup>76</sup> Sobre el cine y las Relaciones Internacionales, Ver ORTEGA CARCELÉN, Martín (2007), “Un mundo de cine. Relaciones Internacionales y séptimo arte”, *Política Exterior* nº 118, julio-agosto, pp. 2-6. Una juiciosa guía de películas que pueden utilizarse como recurso docente en la asignatura de Relaciones internacionales en el anexo de GARCÍA PICAZO, Paloma (2017) *Teoría breve de las Relaciones Internacionales ¿Una anatomía del mundo?* Madrid, Tecnos (5ª edición).

<sup>77</sup> Entre otros, WILEY, Karen (1991) “Teaching Policy Analysis Using a Briefing Format”, *PS: Political Science & Politics* vol. 24, nº 2, pp. 216-218; SMITH, Elizabeth y BOYER, Mark (1996), “Designing In-Class Simulations”, *PS: Political Science & Politics* vol. 29, nº 4, pp. 690-694; WEDIG, Timothy (2010) “Getting the Most from Classroom Simulations: Strategies for Maximizing Learning Outcomes”, *PS: Political Science & Politics* vol. 43, nº 3, pp. 547-555; ASAL, Victor y BLAKE, Elizabeth L. (2006) “Creating Simulations for Political Science Education”, *Journal of Political Science Education* vol. 2, nº 1, pp. 1-18; BOYS, James y KEATING, Michael (2009) “The Policy Brief: Building Practical and Academic Skills in International Relations and Political Science”, *Politics* vol. 29, nº 3, pp. 201-208.

<sup>78</sup> Véanse, en particular, los elaborados por la Universidad de Georgetown, en <http://ecase.georgetown.edu/> y <http://www.guisd.org/>. Para un examen más sistemático de esta metodología, y una selección de casos para el aula, Ver, entre otros, BENNETT, Andrew y ELMAN, Colin (2007), “Case Study Methods in the International Relations Subfield”, *Comparative Political Studies*, Vol. 40, nº 2, pp. 170-195; STILES, Kendall W. (2009), *Case Histories in International Politics*, Nueva York, Longman; y SNOW, Donald M. (2009), *Cases in International Relations*, Nueva York, Longman (4ª edición).

española, y con la implantación del EEES “a coste cero”, hace que este método sea algo inusual—, la utilización de un número mayor de fuentes y el uso de métodos que pudieran no tener cabida en el aula por sus requerimientos técnicos o de tiempo, como por ejemplo el uso de recursos audiovisuales, el debate y las presentaciones orales.

Por otro lado, el seminario permite una dinámica de trabajo interactiva entre el docente y el estudiante, útil para dar respuesta a necesidades formativas individuales y para poder evaluar más de cerca la progresión del estudiante a través de la metodología de pequeños grupos, que permite la asunción de responsabilidades individuales.

### 6.5. *La tutoría activa*

Se ha optado por la adjetivación de la tutoría como “activa” para diferenciarla de tutorías que cumplen funciones periféricas o que son inadecuadas, y en particular, de una práctica muy extendida por la que se ha identificado la tutoría con las horas de presencia física del profesorado en su despacho, sin que ello comporte ningún apoyo efectivo al alumnado —a lo sumo, pedir bibliografía o aclarar alguna duda que, por temor o vergüenza, no se planteó en el aula—, al tiempo que, de manera directa o indirecta, se le desanima a que acuda a la tutoría<sup>79</sup>. Frente a esta concepción “pasiva” de la tutoría, por la que el docente simplemente espera a que el estudiante vaya a tutoría, cosa que raramente hace, el modelo de enseñanza/aprendizaje del EEES propone una tutoría “activa” que se considera parte de la actuación docente del profesor/a. Es, en particular, el medio para prestar apoyo individualizado y dar seguimiento a cada estudiante, y hacer frente, cuando sea factible, a aquellas circunstancias individuales que puedan condicionar su rendimiento mediante una estrategia de aprendizaje adaptada a las mismas.

Se trata, por ello, de un elemento clave para hacer frente a las hasta ahora elevadas tasas de abandono y/o de fracaso académico, mediante ese seguimiento personal. Pero la tutoría también permite impulsar a los estudiantes más aventajados y/o con mayor interés en la materia, lo que hace posible distintos ritmos de aprendizaje.

La tutoría se convierte, por ello, en un espacio importante para la función de “guía” o “acompañante” de la enseñanza/aprendizaje que se espera que desempeñe el docente dentro del EEES.<sup>80</sup> Pero el apoyo individualizado no significa que la tutoría haya de convertirse en el sustituto del trabajo que de manera autónoma ha de hacer el/la estudiante —no es una “clase particular”—, ni abordar sus problemas personales, que han de encauzarse de otra forma. De nuevo, los condicionantes de la implantación del EEES en España, sin medios suficientes y con grupos muy grandes, hacen difícil que esta metodología pueda ser aplicada.

El uso cada vez mayor del correo electrónico y de Internet por parte de los docentes y del alumnado lleva a introducir una importante distinción entre la tutoría presencial y en línea. Esta última se puede desarrollar a través de herramientas como el Campus Virtual de la Universidad Complutense, o de la videoconferencia que permite establecer un programa como *Skype* o similares. Su papel es complementar a la tutoría presencial en lo referido a consultas bibliográficas o documentales, o ciertas consultas o instrucciones puntuales. Ahora bien, la tutoría en línea no debiera ser objeto de un uso abusivo al convertirse en un sustituto fácil de la tutoría presencial, que exige al estudiante la presencia física y que interactúe con el docente en vez de escudarse en la red para evitar esa interacción, y para reducir su esfuerzo, trasladando la carga al docente, ya que hacer una consulta por Internet cuesta muy poco esfuerzo al estudiante; y contestarla por parte del o de la docente, mucho.

---

<sup>79</sup> GARCÍA SAN JOSÉ (2005), *op. cit.*, p. 54.

<sup>80</sup> ANECA (2003), *op. cit.*, p. 15.



Siguiendo a Álvarez Rojo *et al.*,<sup>81</sup> las funciones de la tutoría son, por un lado, el apoyo al aprendizaje de la materia (conocimientos), y en particular, el apoyo a la adquisición y la comprensión de conceptos, facilitar estrategias y orientación sobre el estudio de la materia, y recursos adicionales —bibliografía, materiales— con ese propósito. Por otro lado, ha de servir de apoyo al aprendizaje y al desarrollo personal (destrezas y competencias) ayudando al estudiante a planificar el estudio y desarrollar metodologías de trabajo; a apoyar el trabajo en equipo, facilitar instrumentos y técnicas de comunicación escrita y oral, y de tipo audiovisual, motivar al alumnado, y apoyar el desarrollo de las actitudes propias del trabajo de grupo.

#### 6.6. Las nuevas tecnologías y el uso de Internet: potencialidades y retos

Desde el punto de vista del método didáctico, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) suponen uno de los más importantes desafíos para el docente. Ha de incorporarlas al proceso de enseñanza/aprendizaje de manera efectiva, sin tener a menudo ni la actitud, ni los conocimientos, ni las competencias para ello, teniendo además un alumnado compuesto de “nativos digitales” extraordinariamente diestros en el manejo de ordenadores, imagen digital, y en el uso de Internet en lo referido a navegación, *chats*, redes P2P, y acceso y participación en redes sociales en la red. Como señalan distintos estudios, el profesorado universitario se sitúa en su mayoría en el grupo de los “adaptadores tardíos” o “rezagados” en el uso de estas tecnologías, en vez de ser “innovadores” o “adaptadores tempranos”<sup>82</sup>, y en las generaciones de más edad abundan más los “tecnófobos” que los “tecnófilos”<sup>83</sup>.

En las aulas universitarias se han ido implantando paulatinamente los ordenadores conectados a la red y los proyectores, como complemento y/o sustitutos de la pizarra tradicional, y es cada vez más frecuente trabajar directamente con páginas de Internet, utilizando como recursos educativos imágenes de vídeo accesibles en la red, sea en *Youtube* o páginas análogas, así como el uso de presentaciones en *Powerpoint*, *Prezi* o aplicaciones similares como sustituto de los tradicionales esquemas elaborados por el docente en cada clase. Las ventajas de esta herramienta son bien conocidas: ayudan al profesorado a estructurar las clases magistrales, permiten utilizar recursos gráficos e incluso audiovisuales con una gran flexibilidad, y una vez que esas presentaciones se distribuyen entre los estudiantes, sea antes o después de la clase, constituyen un esquema o guión de apoyo que puede cumplir las funciones que se indicaron anteriormente. Las presentaciones en *Powerpoint* también pueden ser un medio para el desarrollo de destrezas y competencias de los estudiantes, tanto en el uso de medios informáticos, como en las presentaciones orales y escritas. No obstante, se debe tener cierta cautela en cuanto al mal uso de estas herramientas —ritmo inadecuado en la presentación, tendencia a recargar las diapositivas con demasiada información—, por su tendencia a esquematizar en exceso —y el consiguiente riesgo de empobrecer el discurso—, y el riesgo de que se ello inhiba el necesario trabajo de reflexión y de profundización del estudiante.

En apoyo de las metodologías señaladas en este Proyecto Docente, otros instrumentos o herramientas asociados a las TIC que pueden ser utilizados en el proceso de enseñanza/aprendizaje serían los siguientes<sup>84</sup>:

<sup>81</sup> ÁLVAREZ ROJO, V.; GARCÍA, E., GIL, J., y ROMERO, S. (2000), *La enseñanza universitaria. Manual de consulta*, Sevilla, Universidad de Sevilla.

<sup>82</sup> GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana y DANERI, Martín (2009), “La formación del profesorado universitario”, en GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana (Coord.), *La incorporación de las TIC en la docencia universitaria. Recursos para la formación del profesorado*, Barcelona, DaVinci, p. 35.

<sup>83</sup> ROBALINO, C. y KÖRNER, A. (2005), *Formación del profesorado en nuevas tecnologías*, Santiago de Chile, UNESCO.

<sup>84</sup> Para un examen detallado de las posibilidades de estas herramientas, ver, entre otros, GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana (2009), “Herramientas tecnológicas para la mejora de la docencia universitaria”, GARCÍA-

- *Pizarras digitales*: permiten el uso de presentaciones muy dinámicas, la navegación por Internet en el aula, y el trabajo interactivo con los estudiantes, si bien se trata de equipos aún onerosos y no se ha generalizado su uso en las aulas universitarias.
- *Web docente*: ya se ha mencionado el “Campus Virtual” de la Universidad Complutense de Madrid, basado en la aplicación *Moodle*, que constituye una útil herramienta docente al permitir un fácil acceso a los materiales de apoyo y las lecturas, así como a otro tipo de materiales y recursos, incluyendo archivos de audio y video y enlaces a páginas web, y trabajos de los estudiantes para que sean compartidos; la realización de foros y conferencias en línea; y diversas formas de trabajo colaborativo y a través de proyectos<sup>85</sup>.
- *Blogs, Wikis y otras herramientas interactivas para el trabajo colaborativo*: entre las herramientas que permiten ese tipo de trabajo se encontrarían las bitácoras o *blogs*, útiles para alentar la participación e interacción con los estudiantes, y la elaboración de *wikis* especializados con conceptos clave de la disciplina<sup>86</sup>.

El uso de Internet como fuente de información plantea un desafío sin precedentes para la enseñanza/aprendizaje en todos los niveles, y en particular, para la educación superior, dado su carácter especializado. Internet, vía buscadores como *Google*, convierte los ordenadores en terminales de una gigantesca “biblioteca de Babel” borgiana en la que toda la información es accesible de manera instantánea, pero es precisamente en ese hecho en lo que radica el problema para todo aquel que se enfrenta a esa información ingente sin la capacidad de seleccionarla, indexarla y procesarla para convertirla en conocimiento significativo. Según Bauman: “Hoy lo que parece demasiado vasto, misterioso y salvaje es la información misma (...) todo está aquí, accesible ahora y al alcance de la mano y, sin embargo, insolente y enloquecedoramente distante (...) la masa de conocimiento acumulado ha llegado a ser el epítome contemporáneo del desorden y el caos. En esa masa se han ido derrumbando y disolviendo progresivamente todos los mecanismos ortodoxos de ordenamiento: temas relevantes, asignación de importancia, necesidad de determinar las autoridades que determinan el valor...”<sup>87</sup>.

Sin más mediación que la que proporciona un buscador —generalmente, *Google*—, el estudiante se enfrenta a esa ingente masa de información sin una estrategia de búsqueda y sin criterios para seleccionar, discriminar, valorar, filtrar y clasificar la información obtenida. Los algoritmos del propio buscador constituyen un potente mecanismo de selección y jerarquización de la información atendiendo a su relevancia o visibilidad, que en manos de un usuario experimentado son extraordinariamente útiles.<sup>88</sup> Sin embargo, operan al margen de

---

VALCÁRCEL, Ana (Coord.), *La incorporación de las TIC en la docencia universitaria. Recursos para la formación del profesorado*, Barcelona, DaVinci, pp. 55-65.

<sup>85</sup> AREA, Manuel (2005), Internet en la docencia universitaria. Webs didácticas y aulas virtuales, La Laguna, Universidad de La Laguna.

<sup>86</sup> Un wiki, o una wiki, es un sitio web cuyas páginas pueden ser elaboradas y modificadas (editadas) por múltiples voluntarios a través del navegador web. Los usuarios pueden crear, modificar o borrar un mismo texto que comparten. Los textos o “páginas wiki” tienen títulos únicos. Si se escribe el título de una página wiki en algún lugar del wiki, esta palabra se convierte en un enlace a la página web correspondiente. La mayor parte de los wikis actuales conservan un historial de cambios que permite recuperar fácilmente cualquier estado anterior y ver quién hizo cada aportación o cambio, lo cual facilita el mantenimiento conjunto y el control de usuarios destructivos o *trolls*. Habitualmente, sin necesidad de una revisión previa, se actualiza el contenido editado. Ver al efecto la entrada sobre los wikis en la Wikipedia (<http://es.wikipedia.org/wiki/Wiki>)

<sup>87</sup> BAUMAN (2005), *op. cit.*, pp. 43-45.

<sup>88</sup> LEE, D. (2003) “New Technologies in the Politics Classroom: Using Internet Classrooms to Support Teaching

criterios científicos, y no hay capacidad de filtrado de páginas e informaciones de escasa o nula fiabilidad académica. Por otro lado, *Google* no es inmune al uso de técnicas de etiquetado y posicionamiento de determinados enlaces, a la manipulación más grosera<sup>89</sup>, y a la censura. Y como saben los usuarios avezados los ranquin en inglés y en otras lenguas, como el español, son muy distintos, lo que tiene importantes implicaciones en cuanto al acceso a contenidos científicos, generalmente en inglés. Lo más importante, quizás, es que los algoritmos de *Google* incorporan las búsquedas y elecciones previas de cada usuario, situándole en una suerte de “burbuja” o bucle cognitivo autorreferencial que sesga los resultados en función de sus preferencias previas, de tal forma que Internet termina siendo bastante más parroquial

Las consecuencias están a la vista en las aulas y en el trabajo de los estudiantes, que argumentan en clase y presentan trabajos basados en información extraída de la red a través de Google que, en muchos casos, es de ínfima calidad. En el caso de ser cuestionada por el docente se recurre al argumento de autoridad, atribuyendo a la red y/o al buscador poderes taumáturgicos que están más allá de la comprensión del docente<sup>90</sup>. Como caso extremo, Internet ha facilitado el plagio académico al actuar como ingente repositorio de trabajos y ensayos, si bien se puede prevenir con un seguimiento activo del estudiante, o bien detectar *ex post* a través de aplicaciones anti-plagio como las que están adquiriendo las universidades<sup>91</sup>.

Por todo ello, es esencial que a lo largo de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje se promueva un usos crítico e informado de Internet, a través de los siguientes pasos<sup>92</sup>:

- a) *Indagación y búsqueda informada*: se ayudará a los estudiantes a conocer las fuentes de datos estadísticas relevantes —organismos internacionales, Naciones Unidas, OMC, OCDE, organizaciones de Bretton Woods, UE-Eurostat, y otras, así como las de los centros de estudios más relevantes que generan series estadísticas confiables—, y otras fuentes primarias, sean oficiales, o hemerográficas, como bibliotecas virtuales y revistas académicas de la disciplina, en español y en otras lenguas. Por otra parte, a lo largo de la asignatura, los estudiantes habrán de familiarizarse con una selección de centros y publicaciones de referencia en relaciones internacionales y política internacional, así como sus webs, con búsquedas guiadas por el docente.
- b) *Discriminación y contrastación de la información*: basada en el aprendizaje y la elaboración de los marcos teóricos y los modelos analíticos que permitirán, antes de la búsqueda, determinar qué información es relevante y porqué; y una vez obtenida, indexarla, e interpretarla adecuadamente.
- c) *Reflexión y análisis crítico*: se tratará de desarrollar las competencias analíticas y críticas necesarias para juzgar la fiabilidad y/o relevancia e interés de la información.
- d) *Tratamiento formal de la información*: al igual que ocurre con las fuentes escritas, se

---

and Learning.” *Politics* vol. 23(1), pp. 66–73.

<sup>89</sup> Con técnicas como el *Googlebombing* o el *Googlewashing*. Ver el conocido caso a favor del argumento belicista de Irak como “segunda potencia mundial” en ORLOWSKI, Andrew (2003), “Anti-war slogan coined, repurposed and Googlewashed...in 42 days”, *The Register*, 3 de abril (<http://www.theregister.co.uk/2003/04/03/antiwarslogancoinedrepurposed/>, acceso el 16 de octubre de 2009).

<sup>90</sup> GRAHAM, L., y METAXAS, P. T. (2003) “Of Course it’s True; I Saw it on the Internet”, *Communications of the ACM* vol. 46 (5), pp. 70–75; BARBERIO, R. P. (2004) “The One-armed Bandit Syndrome: Overuse of the Internet in Student Research Projects”, *Political Science & Politics* Vol. 37 (2), pp. 307–311;

<sup>91</sup> Ver, por ejemplo, la herramienta “Turnitin” integrada en el Campus Virtual de la Universidad Complutense.

<sup>92</sup> SELCHER, Wayne A. (2005), “Use of Internet Sources in International Studies Teaching and Research”, *International Studies Perspectives* nº 6, pp. 174–189.

han de facilitar al estudiante las reglas formales para citar las fuentes de Internet.

#### 6.7. *La evaluación del estudiante en el EEES*

El modelo de enseñanza/aprendizaje del EEES requiere un modelo de evaluación coherente con el mismo. Ya se ha indicado que la importancia de la evaluación no solo radica en su función de medición del aprendizaje. Puede ejercer una influencia determinante en las estrategias de estudio de los estudiantes, la asimilación de contenidos, y los resultados del aprendizaje. Por esa razón, es importante establecer un sistema de evaluación que aliente la comprensión y el aprendizaje “profundo”, y no una memorización rápida y un aprendizaje superficial, como ocurre con el examen final tradicional. Se han repetido hasta la saciedad los efectos perversos que tiene utilizar los exámenes como única herramienta de evaluación: induce métodos memorísticos que inhiben el aprendizaje significativo y la comprensión profunda de la materia —en el plano más simple, los estudiantes piensan que aprender no es más que un asunto de “cotejo” entre el saber experto que se memoriza, y la “respuesta correcta” que se reproduce—; entroniza los apuntes y la clase magistral como métodos docentes, y desalienta la asistencia y la participación en clase<sup>93</sup>.

El examen es la expresión extrema de la denominada “evaluación sumativa”, que valora los logros alcanzados al final de un proceso, y se limita a los conocimientos adquiridos, sin prestar atención a las competencias desarrolladas. El enfoque cognitivo es más congruente con la “evaluación continuada”, que pone más énfasis en el proceso de aprendizaje y se caracteriza por su enfoque integral, que abarca conocimientos, destrezas y competencias.

Un enfoque integrado de la evaluación de la enseñanza/aprendizaje ayuda a mejorar la valoración de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, al tiempo que se fomenta la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje al incentivarlo a asistir regularmente y participar en las clases. Ese sistema ha de integrar estos tres elementos:

- a) *Evaluación inicial o ex - ante*: trata de medir los conocimientos y habilidades con las que cuenta cada estudiante antes de iniciarse el proceso de enseñanza/aprendizaje, a modo de “línea de base” (*baseline*) que es necesario conocer para establecer objetivos y métodos acordes a su nivel —y, en su caso, realizar actividades de “nivelación” si el grupo lo requiere— y tener una referencia que permita medir posteriormente el esfuerzo realizado y los logros alcanzados. La información necesaria puede obtenerse de la realización de encuestas, la revisión del currículum y el perfil académico de cada estudiante, la realización de un ejercicio inicial, o de alguna actividad de grupo.
- b) *Evaluación continuada* (en sentido estricto): evalúa, tanto para el docente como para el propio estudiante, el progreso que cada estudiante experimenta/logra en su proceso de aprendizaje en cuanto a la adquisición de conocimientos, destrezas y competencias, y en cuanto a motivación e interés; y permite identificar y solventar dificultades y problemas antes de que sea demasiado tarde para ello. Es un elemento que, además, alienta un esfuerzo continuado por parte de cada estudiante y del propio docente. La participación en el aula y los seminarios, los trabajos realizados, las presentaciones orales y escritas, las pruebas de auto-evaluación u otros exámenes, la tutoría, y otros elementos del plan docente son los métodos usuales. En la evaluación continuada, la cooperación y participación del estudiante contribuirá a que éste mejore la adquisición de conocimientos, y a reforzar sus competencias para saber autoevaluarse.

---

<sup>93</sup> SALAS, M. (1996), *Como preparar exámenes con eficacia*, Madrid, Alianza, p. 65.

- c) *Evaluación sumativa o final*: permite al docente y a los propios estudiantes medir el grado de adquisición de conocimientos y destrezas, y de consecución de competencias previstas en el plan docente.

A partir de este marco general, el docente ha de diseñar un sistema de evaluación de la asignatura, identificando qué elementos concretos utilizará, basado en los elementos contemplados en la ficha docente de la asignatura, incluida en la memoria de la titulación aprobada por ANECA. De ellos se informará de manera explícita al alumnado, a través del programa de la asignatura. Es clave que los estudiantes conozcan con qué criterios serán juzgados, y que se explique, además, a qué razones responde esa elección, para ayudar a los estudiantes a valorar y razonar sobre su propio desempeño.

¿Cómo combinar los distintos elementos? Se puede mantener el examen teórico tradicional, apto para valorar la adquisición de conocimientos, con un peso de entre el 40% y el 50% de la nota final. Este ejercicio, de tipo escrito, habría de combinar dos tipos de cuestiones. Por una parte, preguntas referidas a conceptos clave, a las que el estudiante habrá de contestar con brevedad y precisión, a fin de verificar que los conoce adecuadamente. En segundo lugar, preguntas de tipo argumentativo que pondrán de manifiesto tanto sus conocimientos, como su capacidad de construir juicios razonados, y utilizar el pensamiento lógico y la capacidad de argumentación propia de las ciencias sociales<sup>94</sup>. A ello se le añadirían ejercicios orales o escritos sobre las actividades prácticas; la realización de prácticas tutorizadas, incluyendo presentaciones en clase y/o en seminario; de ejercicios tipo test con fechas elegidas de forma aleatoria, que los estudiantes podrían corregir junto al docente, como autoevaluación; y trabajos escritos —síntesis de temas, comentarios de texto, ensayos breves— evaluados por el docente. Todos estos elementos pueden suponer, en una proporción variable, entre el 50% y el 60% restante de la calificación<sup>95</sup>.

La realización de varias pruebas de evaluación presenta varias ventajas. En primer lugar, se evalúan diferentes aspectos en diferentes momentos y con diferentes herramientas. Con ello, la evaluación es más fiable ya que parte de varios indicadores sobre los conocimientos de cada estudiante, y éste puede sentirse menos presionado por el examen, y más por actividades que fomentan su aprendizaje significativo. En segundo lugar, la realización de pruebas parciales supone una retroalimentación inmediata para el docente y para el alumnado, que de esta forma pueden identificar las lagunas o problemas existentes, e introducir los mecanismos correctores oportunos mientras dura el curso.

#### 6.8. *La evaluación/autoevaluación y el plan de mejora docente*

Una concepción de la docencia como proceso de mejora continuada y desarrollo profesional exige adoptar una actitud reflexiva y (auto)crítica sobre la propia actuación docente. Por ello, la evaluación del profesorado debe ser parte de la planificación docente. Esa evaluación puede hacerse en dos niveles o ámbitos: en el plano institucional, cada universidad arbitraré, de manera autónoma, y/o en el marco del programa DOCENTIA de ANECA, un sistema de evaluación de sus docentes que proporcionará a quienes participen del mismo una información contrastada de su quehacer. Ahora bien, la aplicación —o no aplicación— de

---

<sup>94</sup> Una buena guía de esas capacidades en WESTON, Anthony (2005), *Las claves de la argumentación*, Barcelona, Ariel (10ª edición)

<sup>95</sup> Hay que recordar que la normativa vigente reafirma el sistema de calificaciones utilizado tradicionalmente en España —puntuaciones numéricas de 0 a 10—, si bien se asegura la conversión de las mismas a través del crédito ECTS. Ver el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, BOE nº 224, de 18 de septiembre de 2003.

esos sistemas institucionales no debe ser un pretexto para que el docente no asuma la necesidad de evaluación, en tal caso a través de una autoevaluación de su actividad.

Esta habrá de incluir como variables a evaluar, al menos, las siguientes: el cumplimiento de la programación docente; su estructura y actividades, métodos y técnicas empleados; la atención en tutoría a cada estudiante y sus requerimientos, la adecuación del programa y los recursos empleados al grupo; y el sistema de evaluación aplicado.<sup>96</sup>

---

<sup>96</sup> BRUBACHER, John W., CASE, Charles W., y REAGAN, Timothy C. Reagan (2000), *¿Cómo ser un docente reflexivo?*, Barcelona, Gedisa, p. 85.

### III PARTE

#### LA DISCIPLINA Y LA ENSEÑANZA DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES EN ESPAÑA: UNA APROXIMACIÓN

##### 7. Las Relaciones Internacionales en España: origen y evolución de la disciplina y las enseñanzas

Más de medio siglo ha transcurrido desde la aparición formal de las Relaciones Internacionales como disciplina en España. Su origen y evolución, en palabras de Celestino del Arenal, ha sido “tardío y limitado”<sup>97</sup>. En ello han incidido factores políticos y sociales, e importantes limitaciones institucionales y académicas, algunas de las cuales siguen vigentes. En relación al contexto social y económico, ese retraso es imputable al aislamiento internacional y el rezago científico que han gravitado sobre España en la mayor parte del Siglo XX —incluyendo el hecho de no haber participado en la I Guerra Mundial, un acontecimiento traumático que en otros países europeos marcó el origen de la disciplina— y en particular el aislamiento y el retroceso cultural y académico que supuso el régimen del General Franco. En cuanto a los condicionantes académicos, cabe destacar su relación de dependencia con el Derecho Internacional, desde el momento en el que, como se detallará, las Relaciones Internacionales como disciplina aparecen en España a partir del Derecho Internacional, y continúan siendo parte del mismo área de conocimiento; su debilidad frente a la Ciencia Política, que le ha disputado su autonomía científica y sus espacios de docencia en un contexto académico en el que, hasta el curso 2009-2010, las enseñanzas de Relaciones Internacionales, carentes de una titulación propia, han sido, a lo sumo, una especialidad de las licenciaturas de Ciencias Políticas. En términos más generales, también ha incidido el inmovilismo académico que ha dominado y domina la Universidad Española; y la falta de comunicación y de nexos entre la Administración y la investigación en materia de asuntos internacionales.

En un diagnóstico parecido, Barbé considera que la disciplina ha tenido un “nacimiento tardío”, y un “escaso desarrollo posterior” a causa de una estructura académica “anémica”,<sup>98</sup> por el reducido número de universidades y centros de estudio independientes que ha caracterizado a la realidad española; por ser muy dependiente del área de Derecho Internacional, respecto de la que las Relaciones Internacionales siempre han buscado una mayor autonomía administrativa y científica, y por su debilidad frente a otras áreas que le han disputado espacios académicos, científicos, y profesionales.

Por su parte, Caterina García Segura señala como características fundacionales de la disciplina algunos hechos que van a tener consecuencias duraderas en su desarrollo y evolución<sup>99</sup>: además de su tardía aparición y desarrollo, va a ser determinante su origen en, y subordinación a, la disciplina del Derecho Internacional Público, y la búsqueda permanente de autonomía académica y científica de las Relaciones Internacionales respecto a dicha disciplina, esta autora resalta la importancia que ha tenido la producción teórica foránea desde sus inicios, con mayor presencia inicial de la bibliografía francesa, y después anglosajona; su opción ontológica y epistemológica como sociología de las relaciones internacionales y como

<sup>97</sup> ARENAL, Celestino del (1999), “La enseñanza de las relaciones internacionales en España”, VV AA, *Derecho Internacional y Relaciones Internacionales en el Mundo Mediterráneo. Actas de las XVII Jornadas de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales*, Madrid, BOE/Universitat de les Illes Balears/AEPDIRI, pp. 319-338. Ver también ARENAL, Celestino del (1979), *La teoría de las Relaciones Internacionales en España*, Madrid, International Law Association (Sección Española).

<sup>98</sup> BARBÉ, Esther (1995), *Relaciones Internacionales*, Madrid, Tecnos, pp. 86-87. Sobre esta cuestión puede verse el capítulo V, “Las Relaciones Internacionales en España, teoría y ciencia”, pp. 86-93.

<sup>99</sup> GARCÍA SEGURA, Caterina (2006), “Spain”, en JØRGENSEN, Knud E. y KNUDSEN, Tonny B. (Eds.) *International Relations in Europe. Traditions, Perspectives and Destinations*, Londres, Routledge, p. 104.

teoría de la Sociedad Internacional; y su referencia constante a la historia como fundamento de los estudios internacionales.

Por su parte, Rafael Calduch señala como factores condicionantes del desarrollo inicial de la disciplina en España el fuerte peso de las ciencias jurídicas en la universidad española y en las instituciones estatales, que dejó poco margen para el desarrollo científico de la nueva disciplina y supuso un “condicionamiento decisivo” en sus inicios. No menos importante sería la marginalidad internacional del régimen franquista que llevó a un marcado aislamiento de los internacionalistas españoles de los foros científicos y las redes internacionales y europeas de investigación y de intercambio académico<sup>100</sup>.

Esos factores explican que, a pesar de su consolidación como disciplina académica, las Relaciones Internacionales no tengan aún el grado de desarrollo que cabrá esperar del peso político y económico que ha alcanzado España en la actualidad. Pese a ello, hay que destacar como importante hito en su evolución la aparición en el curso 2009-2010 del nuevo Grado en Relaciones Internacionales en el marco del EEES.

Teniendo en cuenta este importante hito, así como la periodización establecida por Celestino del Arenal, se podrían identificar cuatro etapas en la evolución de las Relaciones Internacionales como disciplina científica en España<sup>101</sup>: a) la etapa de antecedentes, de 1834 a 1957; b) la etapa de inicio y desarrollo temprano, de 1957 a 1973; c) la etapa de consolidación, de 1973 a 2009; y d) la cuarta etapa, iniciada en 2009, de desarrollo autónomo de las enseñanzas e inserción en el EEES<sup>102</sup>.

### 7.1. Los Antecedentes (1834-1957)

Aunque puedan citarse como un antecedente histórico fundamental las aportaciones de la Escuela Española de Derecho Natural y de Gentes de los siglos XVI y XVII<sup>103</sup>, hay que remitirse al Siglo XIX y al contexto académico y científico de ese periodo para encontrar, tanto en el campo de la historia diplomática, como del derecho internacional, e incluso de la geopolítica, un buen número de publicaciones que van a ser los antecedentes más tempranos del estudio de las Relaciones Internacionales en España. En concreto, es la publicación del folleto de Juan Donoso Cortés *Consideraciones sobre la Diplomacia*, de 1834, la que marcaría el inicio de esta etapa<sup>104</sup>. Como señaló Roberto Mesa, la obra de Camilo Barcia

<sup>100</sup> CALDUCH, Rafael (2015), “La Escuela Española de Relaciones Internacionales”, en ARENAL, Celestino del y SANAHUJA, José Antonio (Coords.) *Teorías de las Relaciones Internacionales*, Madrid, Tecnos, p. 364.

<sup>101</sup> ARENAL (1999), *op. cit.*, p. 320. La periodización propuesta por del Arenal, que se adopta también en este trabajo, aunque añadiendo una cuarta etapa adicional, ha asido asumida también en dos trabajos posteriores con la misma temática: PALOMARES, Gustavo (2000), “Balance y perspectivas de la enseñanza de las Relaciones Internacionales en España”, VV AA, *Iberoamérica ante los procesos de integración. Actas de las XVIII Jornadas de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales*, Madrid, BOE/Universidad de Extremadura/AEPDIRI, pp. 365-372; y GARCÍA SEGURA, Caterina (2003), “El estado actual de la enseñanza de las Relaciones Internacionales en España”, VV AA, *La Unión Europea ante el siglo XIX: los retos de Niza. Actas de las XIX Jornadas de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales*, Madrid, BOE/ Universidad de Cantabria/AEPDIRI, pp. 393-419.

<sup>102</sup> Rafael Calduch propone una periodización de la “Escuela Española” de Relaciones Internacionales basada más en los autores que en la disciplina y su marco institucional. En este Proyecto Docente se ha optado por la periodización de Celestino del Arenal, pero en aquellas ocasiones en las que el análisis aborde esa dimensión se mencionará la propuesta por el profesor Calduch. Ver CALDUCH (2015), *op. cit.*

<sup>103</sup> Ver ARENAL, Celestino del (1993), “La visión de la sociedad mundial en la Escuela de Salamanca”, en MANGAS, Araceli (ed.), *La Escuela de Salamanca y el Derecho Internacional en América. Del pasado al futuro*, Salamanca, Jornadas Iberoamericanas de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales, pp. 27-48.

<sup>104</sup> Ver el exhaustivo estudio de ARENAL, Celestino del (1979), “El estudio de las relaciones internacionales en la España del siglo XIX”, *Revista de Política Internacional*, n° 163 (mayo-junio), p.13. La obra citada es DONOSO CORTÉS, JUAN (1970) [1834], *Consideraciones sobre la diplomacia y su influencia en el estado*



Trelles ejerció cierta influencia en esta fase temprana desde el campo de la geopolítica y desde una visión realista<sup>105</sup>. Ha de mencionarse también la obra de Facundo Goñi, en 1848<sup>106</sup>, y la de Salvador de Madariaga<sup>107</sup>, que según Celestino del Arenal puede ser considerada la primera aportación española a la teoría de las Relaciones Internacionales, aunque pasaría prácticamente inadvertida en España por haberse publicado en Estados Unidos y en lengua inglesa<sup>108</sup>.

Tras la Guerra Civil, destaca el estudio “Comunidad Internacional y Sociedad Internacional” del iusinternacionalista y diplomático Antonio Poch y Gutiérrez de Caviedes, que a pesar de la contaminación ideológica propia del contexto en el que se elabora, supone una relevante aproximación sociológica al estudio de las Relaciones Internacionales<sup>109</sup>. Y no menos relevante es la renovación observable en los estudios del Derecho Internacional Público a principios de la década de los cincuenta, con las obras de Antonio Truyol y Serra, Adolfo Miaja de la Muela, y Miguel Ángel Navarro, al partir de un enfoque histórico-sociológico<sup>110</sup>.

La importancia de estos trabajos, como ha señalado Celestino del Arenal, radica en el hecho de que pueden ser considerados como el sustrato originario de la disciplina, a partir de su particular origen y evolución en España<sup>111</sup>. Un sustrato en el que se combinará la tradición del *ius gentium* de tradición grociana, y de la Escuela de Salamanca y una marcada orientación sociológica desde el punto de vista ontológico y epistemológico.

En lo referido a las enseñanzas de las Relaciones Internacionales, hitos importantes de esta etapa son la creación, mediante Decreto de 7 de julio de 1944, de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas de la Universidad de Madrid, cuyo plan de estudios incluía asignaturas como “Política exterior de España”, e “Historia de las Relaciones Internacionales”. Con la aparición de un nuevo Plan de Estudios, regulado a través del Decreto de 11 de agosto de 1953, se establece la asignatura “Derecho Internacional y Relaciones Internacionales”, cuya denominación indica la relación de dependencia antes

---

*político y social de Europa desde la revolución de julio hasta el Tratado de Cuádruple Alianza*, en *Obras Completas*; edición, introducción y notas de Carlos Valverde, Madrid, BAC, tomo I, pp. 226-281. Sobre la influencia de la geopolítica, ver REGUERA, Antonio (1990), “Orígenes del pensamiento geopolítico en España”, *Documents D’Anàlisi Geogràfica* n° 17, pp. 79-104.

<sup>105</sup> MESA, Roberto (1980), *Teoría y Práctica de las Relaciones Internacionales*, Madrid, Taurus (2ª edición) [1ª edición, 1977]. Ver también CEBREIROS, Eduardo (2014) “Camilo Barcia Trelles”, *Diccionario de catedráticos españoles de derecho (1847-1943)*, Universidad Carlos III, [disponible en [http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/instituto\\_figuerola/programas/phu/diccionariodecatedraticos/lcatedratico/s/cbarcia](http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/instituto_figuerola/programas/phu/diccionariodecatedraticos/lcatedratico/s/cbarcia), accesado el 11 de abril de 2018]

<sup>106</sup> GONI, Facundo (1848) *Tratado de las Relaciones Internacionales de España*. Madrid, Establecimiento Tipográfico de D. Ramón Rodríguez Rivera.

<sup>107</sup> En particular, DE MADARIAGA, Salvador (1937), *Theory and Practice of International Relations*, Filadelfia, Swarthmore College. Ver también PIÑOL, Juan (1982), “La teoría de las Relaciones Internacionales de Salvador de Madariaga”, *Revista de Estudios Internacionales* vol. 3, n° 2, pp. 435-465.

<sup>108</sup> ARENAL (1979), *op.cit.*, p. 184.

<sup>109</sup> POCH, Antonio (1943), “Comunidad internacional y sociedad internacional”, *Revista de Estudios Políticos* n° 12, pp. 341-400. Sobre este trabajo, ver ARENAL, *op. cit.* (1979), pp. 54-59, y los trabajos contenido en el volumen conmemorativo del sexagésimo aniversario de su publicación, GARCÍA SEGURA, Caterina y VILARIÑO, Eduardo (2005), *Comunidad Internacional y Sociedad Internacional después del 11 de septiembre de 2001*, Bilbao, Gernika Gogoratuz, y en particular las contribuciones de VILARIÑO, Eduardo, “Perfil biográfico y trayectoria intelectual del profesor Antonio Poch y Gutiérrez de Caviedes”, pp. 21-32; y de ARENAL, Celestino del, “Significación de Comunidad Internacional y Sociedad Internacional [1943] en el marco de la doctrina española posterior”, pp. 33-53.

<sup>110</sup> TRUYOL Y SERRA, Antonio (1950), *Fundamentos de Derecho Internacional*, Barcelona, F. Seix; AGUILAR NAVARRO, Mariano (1952), *Derecho Internacional Público*, tomo 1, vol. 1, “Principios Generales”; y tomo 1, vol. 2, “Las formas históricas de organización internacional”; y MIAJA DE LA MUELA, Adolfo (1953), *Introducción al Derecho Internacional Público*, Madrid, Atlas.

<sup>111</sup> ARENAL, Celestino del (2005), *op. cit.*, p. 36.

citada. Con esta asignatura y con otras afines incluidas en dicho Plan de Estudios —Historia de las Relaciones Internacionales, Política Exterior de España, Derecho Internacional Privado, entre otras—, se conformó una modesta especialización de “Estudios Internacionales”<sup>112</sup>.

## 7.2. Inicio y desarrollo temprano (1957-1973)

El hito fundamental que da inicio a esta etapa, y da inicio en términos académico-formales a la disciplina de las Relaciones Internacionales en España, es la convocatoria de la Cátedra de Derecho y Relaciones Internacionales en la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas de la Universidad Complutense de Madrid, que obtuvo el profesor Antonio Truyol y Serra. La publicación de la memoria de cátedra en ese mismo año, además, marca el punto de partida de la reflexión teórica en la disciplina de las Relaciones Internacionales en España,<sup>113</sup> que se va ver acompañada de la profunda renovación que, como se indicó, también se observa en los estudios iusinternacionalistas a lo largo de la década de los cincuenta. Esta cátedra dio inicio a una dinámica en la que el desarrollo de la disciplina va a estar ligado a la promoción docente, y en especial a los trabajos realizados de cara a las correspondientes oposiciones por parte, inicialmente, del equipo de colaboradores creado alrededor del magisterio de Antonio Truyol en la Universidad Complutense, incluyendo, entre otros, a Celestino del Arrenal, Manuel Medina, y Roberto Mesa<sup>114</sup>. Hito igualmente importante fue la creación del Departamento de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales (Estudios Internacionales) en dicha Facultad, como primera y más antigua unidad docente e investigación en la disciplina en España<sup>115</sup>.

En este periodo, esa Facultad se constituye prácticamente en el único referente académico de la disciplina hasta la creación, en 1971, de la Facultad de Ciencias de la Información en esa misma Universidad, que incluyó en su plan de estudios asignaturas del área de Relaciones Internacionales.

Esta etapa deja un doble legado: por una parte, la evidente vinculación de la disciplina al derecho internacional, más que a las ciencias políticas, que todavía hoy constituye un elemento idiosincrático que distingue a España de otros muchos países. Este hecho, como se indicó, se relaciona con los condicionantes que significó el régimen franquista, y se consolidó posteriormente a través del desarrollo institucional de la disciplina.

Como destaca Rafael Calduch, varios hechos ponían de relieve esa vinculación: todos los catedráticos y profesores que participaron en el desarrollo inicial de la nueva disciplina procedían de las Facultades de Derecho, y cuando en 1978 se creó en Valencia la primera asociación española de internacionalistas, se configuró como la *Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales* (AEPDIRI), y hasta hoy en día se integran en ella, en una posición minoritaria, los especialistas en Relaciones Internacionales. Por último, en la organización académica española las Relaciones Internacionales aún son parte de la misma área de conocimiento que el Derecho Internacional Público. Y si nos referimos a las universidades españolas, la situación es similar, salvo en la

<sup>112</sup> ARENAL (1999), *op. cit.*, p. 321.

<sup>113</sup> TRUYOL Y SERRA, Antonio (1957), *La teoría de las Relaciones Internacionales como sociología* (Introducción al estudio de las Relaciones Internacionales), Madrid, Instituto de Estudios Políticos.

<sup>114</sup> Ver al respecto MESA, Roberto (1986), “Perfil biográfico del profesor Truyol Serra”, en MEDINA, Manuel y MESA, Roberto (Coords.), *Pensamiento jurídico y sociedad internacional. Libro-homenaje al profesor Antonio Truyol Serra*, Madrid, Centro de Estudios políticos y Constitucionales, pp. 5-14, y en esa misma obra, MEDINA, Manuel (1986), “El pensamiento internacionalista del profesor Truyol Serra”, pp. 15-28.

<sup>115</sup> Creado en 1968, por Orden Ministerial de 5 de marzo de 1968 (BOE de 25 de marzo de 1968), bajo la denominación de Departamento de Estudios Internacionales, fue confirmada su constitución por Decreto 3144/1974, de 10 de octubre (BOE de 14-11-74), con la denominación arriba indicada por acuerdo de Junta de Gobierno de la Universidad Complutense de Madrid de 20 de mayo de 1986.

Universidad Complutense de Madrid<sup>116</sup>.

Cabe destacar un segundo legado de ese tardío inicio de la disciplina, aunque fuera fruto de un marcado rezago académico y científico: al menos permitió que la disciplina se viera libre, como señala Esther Barbé, de los “vicios académicos” que la han caracterizado en otros países<sup>117</sup>, así como de la influencia anglosajona dominante, haciendo posible un enfoque sociológico de impronta marcadamente europea que se ha configurado como uno de los rasgos que singularizan o identifican a la “tradición”, “doctrina” o “escuela” española de Relaciones Internacionales.

### 7.3. Consolidación (1973-2009)

Esta etapa, que se prolonga por algo más de un cuarto de siglo, se caracteriza por el contexto, mucho más favorable desde el punto de vista institucional y científico-académico para el desarrollo de la disciplina, que supone la expansión de la educación superior en el tardofranquismo y los primeros años de la transición democrática, la recuperación de las libertades democráticas, la normalización de las relaciones internacionales de España, y la incorporación a las Comunidades Europeas.

En esta etapa se observa una notable ampliación de la docencia en Relaciones Internacionales, sea a través de títulos oficiales o de títulos propios de las universidades; también aumenta el número de centros de estudio en relaciones internacionales, con el correspondiente incremento del número de profesores e investigadores; una mayor diversidad del mismo, en cuanto a centros y titulaciones de origen y género; el aumento, en cantidad y calidad, de la actividad investigadora y de las publicaciones, tanto monografías, estudios y artículos, como manuales docentes; y en conjunto, la aparición de una incipiente “Escuela Española” de Relaciones Internacionales.

Entre los hechos reseñables que dan inicio a esta etapa se encuentra la publicación desde el año 1973, en una rápida secuencia, de varios textos fundamentales de lo que se ha denominado “la primera generación” de la Escuela Española de Relaciones Internacionales<sup>118</sup>, y la aparición en 1974, a través de la orden ministerial de 31 de julio, de un nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, que por primera vez incluye la asignatura “Relaciones Internacionales”, separándola del Derecho Internacional, junto con una especialidad en Relaciones Internacionales con distintas asignaturas del área. Todo ello revela que las Relaciones Internacionales habían alcanzado entidad propia como disciplina académica autónoma, aunque ello no se tradujera en una titulación propia y diferenciada, a la vez que expresaba el grado de madurez alcanzado por la investigación y la enseñanza en esa área.

A todo ello se le suma la aparición de nuevas Facultades de Ciencias Políticas y Sociales, y la expansión de las enseñanzas de Relaciones Internacionales a otras áreas a través

---

<sup>116</sup> CALDUCH (2015), *op. cit.*, p. 364.

<sup>117</sup> BARBÉ (1995), *op. cit.*, p. 87.

<sup>118</sup> Según la denominación de CALDUCH (2015), *op. cit.*, pp. 363-365. En particular, los trabajos de Antonio Truyol y Serra, Manuel Medina, Roberto Mesa, y Celestino del Arenal. Ver, en particular, MEDINA, Manuel (1973), *La teoría de las Relaciones Internacionales*, Madrid, Seminarios y Ediciones; TRUYOL Y SERRA, Antonio (2006), *La sociedad internacional*, Madrid, Alianza [1ª edición, 1974]; MESA, Roberto (1977), *Teoría y práctica de las Relaciones Internacionales*, Madrid, Taurus; el ya citado ARENAL, Celestino del (1979), *La teoría de las Relaciones Internacionales en España*, Madrid, International Law Association (Sección Española), del mismo autor, (1981) “Relaciones Internacionales: teoría de la sociedad internacional”, *Anuario Mexicano de Relaciones Internacionales*, vol. II, pp. 83-108; MESA, Roberto (1983), “Una propuesta para el desarrollo del estudio de las relaciones internacionales”, *Sistema* nº 56, pp. 115-130; MEDINA, Manuel (1983), *Teoría y formación de la sociedad internacional*, Madrid, Tecnos; y ARENAL, Celestino del (1984), *Introducción a las Relaciones Internacionales*, Madrid, Tecnos.

de nuevas Facultades de Ciencias de la Información, en particular a lo largo de los años ochenta. Ello tiene como correlato una notable expansión del profesorado. Hasta los inicios de la década de los ochenta las dotaciones de profesorado en Relaciones Internacionales se limitaban a una cátedra, una agregación y una adjuntía en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, ya que era la única que existía en el país. A principios de los años noventa el panorama era muy distinto: en esa década van a aparecer importantes núcleos de docencia e investigación en la Universidad Autónoma de Barcelona, y en la Universidad del País Vasco, con los correspondientes programas de doctorado, y en un segundo momento, aunque con mayor dependencia del área de Derecho Internacional, o, en su caso, de Ciencia Política, en las Universidades de Santiago de Compostela, Autónoma de Madrid, de Granada, y Pompeu Fabra de Barcelona.

En paralelo, se produce la incorporación de una “segunda generación” de profesores/as que inician su actividad académica en colaboración la primera generación. En este grupo, en el que como otro elemento a destacar aparecen por primera vez varias mujeres, habría que incluir a Francisco Aldecoa, Antonio Marquina, Esther Barbé, Rafael Calduch, José Antonio García Vilar, Gustavo Palomares, Paloma García, o Isabel Castaño<sup>119</sup>.

Esa expansión, no obstante, no impidió que en numerosos casos las asignaturas de Relaciones Internacionales, u otras afines, sean impartidas por profesorado de otras áreas, y además se detiene a finales de los años noventa. Tras la expansión inicial, en esa década ya no se crean nuevas facultades de ciencias políticas, y al finalizar ese decenio la contratación de profesorado permanente se redujo al mínimo, tras la rápida —y no siempre acertada— funcionarización del profesorado no numerarios en años anteriores<sup>120</sup>.

<sup>119</sup> ALDECOA, Francisco (coord.) (1994), *La cooperación internacional*, Bilbao, Universidad del País Vasco; y ALDECOA, Francisco y KEATING, Michael (1999) *Paradiplomacy in Action: the Foreign Relations of Subnational Governments*, Londres, Frank Cass (Publicado también en español: *Paradiplomacia: las relaciones internacionales de las regiones*, Madrid, Marcial Pons, 2001); MARQUINA, Antonio (1983), *La diplomacia vaticana y la España de Franco (1936-1945)*, Madrid, CSIC, y del mismo autor, *España en la política de seguridad occidental 1939-1986*, Madrid, Servicio de Publicaciones del EME; y “Europa y el Magreb: cuestiones pendientes”, VV AA, *Cursos de Derecho Internacional de Vitoria-Gasteiz 1994*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 1995, pp. 303-326. BARBÉ, Esther (1987), “El ‘equilibrio de poder’ en la teoría de las relaciones internacionales”, *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, nº 11, pp. 5-18; de la misma autora, “El papel del realismo en las Relaciones Internacionales (La teoría de la política internacional de Hans J. Morgenthau)”, *Revista de Estudios Políticos*, nº 57, 1987 pp. 149-176; “Cooperación y conflicto en las relaciones internacionales (la teoría del régimen internacional)”, *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, nº 17, 1989, págs. 57-70; “El estudio de las Relaciones Internacionales. ¿Crisis o consolidación de una disciplina?”, *Revista de Estudios Políticos*, nº 65, 1989, pp. 173-196; “Introducción”, en *Escritos sobre política internacional. Hans J. Morgenthau*, Madrid, Tecnos, 1990; “La teoría de las Relaciones Internacionales en la posguerra fría”, en VV AA, *Cursos de Derecho Internacional de Vitoria-Gasteiz 1993*. Edit. Universidad del País Vasco, Bilbao, 1994; pp. 123-156. También BARBÉ, Esther (1994), *Relaciones Internacionales*, Madrid, Tecnos (1ª edición). CALDUCH, Rafael (1986), “El público, la opinión pública y las relaciones internacionales: Acotaciones para un estudio de los procesos de comunicación en la Sociedad Internacional”, en VV AA *Pensamiento jurídico y sociedad internacional: libro-homenaje al profesor D. Antonio Truyol Serra*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales/Universidad Complutense de Madrid, 1986, vol. I, pp. 251-273; *Relaciones Internacionales*, Madrid, Ediciones de Ciencias Sociales, 1991; y *Dinámica de la sociedad internacional*, Madrid, Centro de Estudios Universitarios Ramón Areces, 1993, y como coordinador, el volumen *La política exterior española en el siglo XX*, Madrid, Ediciones de Ciencias Sociales, 1994. PALOMARES, Gustavo (1991), “Hegemonía y cambio en las relaciones internacionales”, *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, nº 22, pp. 19-51; y *Teoría y concepto de las Relaciones Internacionales*, Madrid, UNED, 1991. Y GARCÍA, Paloma (1993), “Totalidad y fragmentación. El mundo de la cultura, el universo de la civilización”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 64, octubre-diciembre, pp. 81-104; y *Las Relaciones Internacionales en el siglo XX: La contienda teórica*, Madrid, UNED, 1998.

<sup>120</sup> Como dato significativo, en el Departamento de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la Universidad Complutense de Madrid, que como se ha visto ha sido el núcleo original de la disciplina, no se convocó ninguna plaza de profesor titular en los 17 años anteriores —de 1992 a 2009— a la convocatoria en la que el autor de este Proyecto Docente obtuvo su plaza de profesor titular, y en ese mismo periodo tan solo se

El trabajo continuado de la “primera generación”, así como la incorporación de la citada “segunda generación” de internacionalistas supone que en esa década de los noventa se produce un visible aumento de la producción bibliográfica, con la aparición, en particular, de nuevas obras de carácter general y/o de manuales relacionados con la asignatura “Relaciones Internacionales”, tanto de autores españoles, como traducidos de otras lenguas, y una mayor producción en ámbitos o temáticas más especializadas<sup>121</sup>. En particular, se observa una creciente producción teórica que se ha concretado en distintas monografías y en estudios específicos publicados, sobre todo, en la Revista Española de Derecho Internacional (REDI) y en los Cursos de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de Vitoria-Gasteiz<sup>122</sup>.

---

convocó una plaza en esa categoría en la Sección Departamental de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias de la Información, adscrita a ese Departamento, y dos cátedras de promoción para el conjunto del Departamento. Todo ello, en un periodo en el que, como se ha indicado, se han sucedido tres leyes de universidades y tres sistemas distintos de acceso a los cuerpos docentes universitarios. Ello, además de postergar las lógicas expectativas de promoción y de mantener durante mucho tiempo situaciones de gran precariedad académica y laboral, supuso un marco de incentivos muy negativo, que dificultó la normal renovación generacional de la disciplina.

<sup>121</sup> En particular, las distintas reimpresiones de la obra de TRUYOL Y SERRA, Antonio (2006), *La sociedad internacional*, Madrid, Alianza [1ª edición, 1974]; ARENAL, Celestino del (2007), *Introducción a las Relaciones Internacionales*, Madrid, Tecnos, 4ª edición [primera edición, 1984], y de BARBÉ, Esther (2007), *Relaciones Internacionales*, Madrid, Tecnos, 3ª edición [primera edición, 1995]. Ver también LOZANO BARTOLOZZI, Pedro (2001), *De los imperios a la globalización. Las relaciones internacionales en el siglo XX*, Pamplona, Universidad de Navarra; SODUPE, Kepa (2003), *La teoría de las Relaciones Internacionales a comienzos del Siglo XXI*, Bilbao, Universidad del País Vasco; PALOMARES, Gustavo (2006), *Relaciones Internacionales en el siglo XXI*, Madrid, Tecnos. En cuanto a obras no españolas de carácter general, la más utilizada y más influyente en la conformación de la asignatura “Relaciones Internacionales” ha sido MERLE, Marcel (2003) *Sociología de las Relaciones Internacionales*, Madrid [1ª edición 1978], traducida por Roberto Mesa. Aunque menos utilizado, en lengua castellana también está disponible el manual de PEARSON, Frederic S., y ROCHESTER, J. Martin (2000), *Relaciones Internacionales*, McGraw Hill.

<sup>122</sup> Para una visión general de las publicaciones especializadas de este periodo, ver GARCÍA SEGURA (2003), *op. cit.* En lo referido a publicaciones teóricas, sin ánimo de exhaustividad, se pueden citar, por orden cronológico, los trabajos de ARENAL, Celestino del (1983), “Poder y relaciones internacionales: un análisis conceptual”, *Revista de Estudios Internacionales*, vol. 4, nº 3, julio-septiembre, pp. 501-524; CALDUCH, Rafael (1986), “El público, la opinión pública y las relaciones internacionales. Acotaciones para un estudio de los procesos de comunicación en la sociedad internacional”, en MEDINA, Manuel y MESA, Roberto (Coords.), *Pensamiento jurídico y sociedad internacional. Libro-homenaje al profesor Antonio Truyol Serra*, Madrid, Centro de Estudios políticos y Constitucionales, pp. 251-272; LOZANO BARTOLOZZI, Pedro (1987), *Estructura y dinámica de las relaciones internacionales*, Barcelona, Mitre; BARBÉ, Esther (1987), “El ‘equilibrio del poder’ en la Teoría de las Relaciones Internacionales”, *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, nº 11, pp. 5-18; BARBÉ, Esther (1989a), “El estudio de las Relaciones Internacionales: ¿Crisis o consolidación de una disciplina?”, *Revista de Estudios Políticos* nº 65, pp. 173-196; BARBÉ, Esther (1989b), “Cooperación y conflicto en las relaciones internacionales (La teoría del régimen internacional)”, *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, nº 17, pp. 57-70; BARBÉ, Esther (1994), “La Teoría de las Relaciones Internacionales en la posguerra fría”, en VV AA, *Cursos de Derecho Internacional de Vitoria-Gasteiz 1993*, Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 123-156; AGUIRRE, Iñaki (1996), “La teoría normativa de las Relaciones Internacionales, hoy”, en VV AA, *Cursos de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de Vitoria-Gasteiz 1995*, Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 45-96; GRASA, Rafael (1997), “La reestructuración de la teoría de las Relaciones Internacionales en la posguerra fría: el realismo y el desafío del liberalismo neoinstitucional”, en VV AA, *Cursos de Derecho Internacional de Vitoria-Gasteiz 1996*, Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 141-145; ALDECOA, Francisco y CORNAGO, Noé (1998), “El nuevo regionalismo y reestructuración del sistema mundial”, *Revista Española de Derecho Internacional*, vol. 50, nº 1, pp. 59-113; GARCÍA PICAZO, Paloma (1998), *Las Relaciones Internacionales en el siglo XX: la contienda teórica*, Madrid, UNED; CORNAGO, Noé (1998), “Desarrollo, subdesarrollo, postdesarrollo: un análisis crítico del debate contemporáneo», en VV AA, *Cursos de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de Vitoria-Gasteiz 1997*, Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 39-88; GARCÍA SEGURA, Caterina (1999), “La globalización en la sociedad internacional contemporánea: dimensiones y problemas desde la perspectiva de las Relaciones Internacionales”, *Cursos de Derecho Internacional de Vitoria-Gasteiz 1998*, Madrid, Tecnos/Universidad del País Vasco, pp. 315-350; SODUPE, Kepa (2000), *Poder e interdependencia en el sistema internacional, 1950-1995. Bases para un*

La publicación de esos trabajos ha cumplido un doble papel en la disciplina: son tanto el medio natural de reflexión teórica de la disciplina —aunque también han tenido este papel revistas como la *Revista CIDOB d'Afers Internacionals* y la *Revista de Estudios Políticos*—, como una suerte de “rito iniciático” para el personal docente e investigador más joven, dada su relevancia para los procesos de evaluación de ANECA, y para el acceso y promoción a los cuerpos docentes universitarios, similar a la que cumplen las revistas de referencia en el mundo académico anglosajón<sup>123</sup>.

---

*estudio cuantitativo*, Bilbao, Universidad del País Vasco; IBÁÑEZ, Josep (2000), “La realidad de la globalización. Procesos, factores y actores de un incipiente sistema global”, *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, vol. 1, nº 1, pp. 41-61; GARCÍA SEGURA, Caterina (2000), “La contribución de la Economía Política Internacional a la reflexión teórica de las Relaciones Internacionales”, *Revista Española de Derecho Internacional*, vol. LI, nº 2, pp. 427-468; SALOMÓN, Mónica (2001), “El debate sobre la Paz Democrática: una aproximación crítica”, *Revista de Estudios Políticos* nº 113, pp. 237-265; ALDECOA, Francisco y KEATING, Michael (Coords.) (2001), *Paradiplomacia: las relaciones internacionales de las regiones*, Madrid, Marcial Pons; LÓPEZ MANZANO, Irene (2001), “Mujer, género y teoría feminista en las relaciones internacionales”, VV AA, *Cursos de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de Vitoria-Gasteiz 2000*, Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 239-292; ARENAL, Celestino del (2002) “La nueva sociedad mundial y las nuevas realidades internacionales. Un reto para la teoría y para la política”, *Cursos de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de Vitoria-Gasteiz 2001*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 17-85; SALOMÓN, Mónica (2002), “La teoría de las Relaciones Internacionales en los albores del siglo XXI: diálogo, disidencia, aproximaciones”, *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, nº 56, pp. 7-52; RODRÍGUEZ MANZANO, Irene y SOTILLO, José Ángel (2003), “Relaciones internacionales, política exterior y cooperación para el desarrollo: reflexiones para un debate en el caso español”, *Revista Española de Derecho Internacional*, vol. LV, nº 1, enero-junio, pp. 149-186; SODUPE, Kepa (2003), *La teoría de las Relaciones Internacionales a comienzos del siglo XXI*, Bilbao, Universidad del País Vasco; PEÑAS, Francisco Javier (2003), *Hermanos o enemigos. Liberalismo y relaciones internacionales*, Madrid, Los libros de la Catarata; CALDUCH, Rafael (2003), “Cultura y civilización en la Sociedad Internacional”, VV AA, *Iglesia, Estado y Sociedad Internacional. Libro homenaje a D. José Jiménez y Martínez de Carvajal*, Madrid, Universidad San Pablo – CEU, pp. 299-323; GARCÍA PICAZO, Paloma (2004), *Teoría Breve de Relaciones Internacionales*, Madrid, Tecnos; GARCÍA SEGURA, Caterina y RODRIGO, Ángel (eds.) (2004) *El imperio inviable. El orden internacional tras el conflicto de Irak*. Madrid, Tecnos; CORNAGO, Noé (2005), “Materialismo e idealismo en la teoría crítica de las Relaciones Internacionales”, *Revista Española de Derecho Internacional*, vol. LVII, nº 2, pp. 665-693; BARBÉ, Esther (2005), “Orden internacional: ¿Uno o varios? Neoliberalismo, caos y posmodernidad”, en VV AA, *Cursos de derecho Internacional y Relaciones Internacionales de Vitoria-Gasteiz 2004*, Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 155-190; GARCÍA SEGURA, Caterina e IBÁÑEZ, Josep (2006) “Los límites de la hegemonía estadounidense: deserciones y disidencia en la *coalition of the willing*”, en *Revista Española de Derecho Internacional (REDI)*, vol. LVIII, nº 2, pp. 771-796; UGALDE, Alex, (2006), “La acción exterior de los Gobiernos No Centrales en la Unión Europea Ampliada”, en VV.AA, *Cursos de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de Vitoria-Gasteiz 2005*, Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 277-343; CORNAGO, Noé y FERRERO, Mariano (2007), “El viaje y las alforjas: alcance y límites de la crítica postestructuralista de la política mundial”, en DE CASTRO, José Luis, y ORUETA, Gorka, (coords.), *Escritos de internacionalistas en homenaje al Prof. Iñaki Aguirre Zabala*, Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 241-268; SANAHUJA, José Antonio (2008), “¿Un mundo unipolar, multipolar o apolar? El poder estructural y las transformaciones de la sociedad internacional contemporánea”, en VV AA, *Cursos de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de Vitoria-Gasteiz 2007*, Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 297-384; ARENAL, Celestino del (2009), “Mundialización, creciente interdependencia y globalización en las relaciones internacionales”, VV AA, *Cursos de Derecho Internacional de Vitoria-Gasteiz*, Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 181-268; MOURE, Leire (2009), *El programa de investigación realista ante los nuevos retos internacionales del Siglo XXI*, Bilbao, Universidad del País Vasco; BARBÉ, Esther (2010) “Multilateralismo: adaptación a un mundo con potencias emergentes”, *Revista Española de Derecho Internacional* vol. LXII, nº 2, pp. 21-50. Entre las aportaciones más recientes y relevantes, ver también ARENAL, Celestino del (2014), *Etnocentrismo y teoría de las Relaciones Internacionales. Una visión crítica*, Madrid, Tecnos; ARENAL, Celestino del y SANAHUJA, José Antonio (Coords.) (2015) *Teorías de las Relaciones Internacionales*, Madrid, Tecnos; y GARCÍA PICAZO, Paloma (2017), *Teoría breve de Relaciones Internacionales: ¿Una anatomía del mundo?*, Madrid, Tecnos (5ª edición).

<sup>123</sup> JØRGENSEN, Knud E. y KNUDSEN, Tonny B. (2006), “Introduction”, en JØRGENSEN, Knud E. y KNUDSEN, Tonny B. (Eds.), *op. cit.*, p. 6; y en este mismo volumen, GARCÍA SEGURA, Caterina (2006), “Spain”, p. 115.

A esta producción creciente va a contribuir significativamente una “tercera generación” de internacionalistas que se ha formado con el magisterio de las dos anteriores y se incorpora a la docencia a mediados de los años noventa, alcanzando su madurez intelectual en el decenio de 2000. Esta nueva generación se ha abierto a una multiplicidad de enfoques teóricos y se observa, con el paso de los años, una creciente internacionalización de su actividad. Cabe mencionar, en particular, a Noé Cornago, Caterina García Segura, Rafael Grasa, Francisco Javier Peñas, Mónica Salomón, Kepa Sodupe, o el que suscribe, José Antonio Sanahuja, en la reflexión sobre la teoría de las Relaciones Internacionales y las tendencias de cambio en la sociedad internacional; a Rafael García y Fernando Rodrigo en política exterior española; a Felipe Maraña y José María Peredo en política internacional y medios de comunicación; a José Luis de Castro, Alex Ugalde y, de nuevo, Caterina García Segura sobre paradiplomacia y acción exterior de los gobiernos no centrales; a esta última, junto con Rafael Grasa, Laura Feliú, Karlos Pérez de Armiño, Itziar Ruíz Jiménez, Nora Sainz o Inmaculada González Marrero en estudios sobre la paz, la seguridad y la solución de conflictos armados; a Irene Rodríguez Manzano e Itziar Ruíz Jiménez sobre género y relaciones internacionales; a Josep Ibáñez, sobre la gobernanza de Internet; a José Ángel Sotillo, Karlos Pérez de Armiño y José Antonio Sanahuja en cooperación al desarrollo; de nuevo, a José Antonio Sanahuja sobre regionalismo en América Latina y a Karlos Pérez de Armiño sobre gobernanza y paz en África; a Paloma González, Najib Abu Warda e Isaías Barreñada en el mundo árabe, y Vicente Garrido en no proliferación nuclear<sup>124</sup>.

A esta breve caracterización de esta etapa hay que añadir que, desde finales del decenio de los noventa, ha aumentado significativamente la oferta de formación de postgrado, a través de títulos propios de las universidades, y solo en aquellas universidades con núcleos docentes y de investigación más consolidados, con los nuevos Máster oficiales y doctorados integrados en el EEES<sup>125</sup>.

Finalmente, hay que reseñar el fuerte aumento del número, y la actividad, de los centros de estudio e investigación independientes, o ligados a la Universidad, así como de la realidad, novedosa en España, de los *think-tanks* en Relaciones Internacionales o, en una perspectiva multidisciplinar, a los estudios internacionales, la política exterior, o los estudios europeos. Ello ha provocado un cierto desplazamiento del centro de gravedad de la disciplina, desde la Universidad, hacia otras instancias, y una notable ampliación y reorientación de las agendas de investigación. Entre ellos cabría citar, sin ánimo de exhaustividad, el Centro de

<sup>124</sup> Aparte de la ya citada, la producción bibliográfica de estos autores es tan amplia que ya no es posible recogerla de manera sistemática en estas páginas. Puede ser revisada en cualquiera de los repositorios digitales más empleados, como Academia.edu y Researchgate.info.

<sup>125</sup> El catálogo es muy amplio. Limitándolo a los programas específicos de relaciones internacionales —en ocasiones, el profesorado y/o Departamentos de relaciones internacionales también impulsa, dirige, o participa activamente en distintos Máster en cooperación internacional y desarrollo, estudios europeos, u otros estudios de área— cabría mencionar como títulos propios, los Máster en Relaciones Internacionales de la Escuela Diplomática (interuniversitario); el Máster en Relaciones Internacionales del Instituto Universitario Ortega y Gasset, ya extinto; el Master propio en Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid; el Magister en Relaciones Internacionales y Comunicación del ICEI y la Facultad de Ciencias del Información de la Universidad Complutense de Madrid, también extinto; el Máster en Relaciones Internacionales y Estudios Africanos de la Universidad Autónoma de Madrid; el Master en Relaciones Internacionales del IBEI, en Barcelona; y el Máster en Estudios Internacionales del CEI (Universidad de Barcelona). Existen, además, otros títulos propios en universidades privadas. Como Posgrados oficiales, y en algunos casos, a partir de 2009-2010, como Máster oficiales, cabe citar el Master en Política Internacional: Estudios Sectoriales y de Área, de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid; el Master en Estudios Internacionales, de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, de la Universidad del País Vasco; el Máster en Relaciones Internacionales, Seguridad y Desarrollo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, de la Universidad Autónoma de Barcelona; y el Máster Universitario en Estudios Internacionales, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Santiago de Compostela.

Información y Documentación Internacional de Barcelona (CIDOB), creado en 1979; el Instituto de Cuestiones Internacionales y Política Exterior (INCIPE), establecido en Madrid en 1988; el Centro de Investigación para la Paz (CIP), creado en 1984 en Madrid; el Centro de Estudios Internacionales (CEI) de la Universidad de Barcelona, creado en 1987; el Instituto universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, creado en 1989; el Instituto Galego de Análise e Documentación Internacional (IGADI), de 1991; el Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI), establecido formalmente en 1997 a partir de otras estructuras anteriores. Más recientemente, cabe mencionar al Observatorio de Política Exterior (OPEX) de la Fundación Alternativas, de 1997; la Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior (FRIDE), de 1999; el Real Instituto Elcano, establecido en 2001; y el Institut Barcelona d'Estudis Internacionals (IBEI), también creado en 2004.<sup>126</sup>

Una muestra de ello lo constituye el panorama actual de revistas académicas y de anuarios sobre relaciones internacionales. Las únicas revistas vinculadas formalmente a la disciplina son la *Revista Española de Derecho Internacional* (REDI), adscrita a la AEPDIRI desde 1997, y la *Revista Electrónica de Estudios Internacionales* (REEI), creada en 2000, en ambos casos con carácter híbrido y un mayor peso de temas jurídicos. Además de ser un número reducido, otras revistas de estudios internacionales existentes en España, indexadas o no, son editadas por entidades privadas y la presencia de profesorado de Relaciones Internacionales en sus órganos de dirección y/o en sus consejos científicos es reducida. Se trata, entre otras, de *Política Exterior*, editada por una empresa privada; *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, de CIDOB; *Papeles. Cuestiones Internacionales de Paz, Ecología y Desarrollo* —desde 2007 reorientada a cuestiones de medio ambiente por parte de sus editores—, del Centro de Investigación para la Paz; *Tiempo de Paz*, editada por el Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad (MPDL). Las únicas excepciones serían *Estudios Internacionales de la Complutense*, editada por la sección departamental de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense; la *Revista UNISCI*, editada desde 2003 por el grupo del mismo nombre en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense; *Relaciones Internacionales*, revista electrónica editada desde 2005 por el Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Madrid, y desde 2014 el *Comillas Journal of International Relations*, impulsada por la Universidad Pontificia de Comillas. Respecto a los anuarios de relaciones internacionales —

<sup>126</sup> Este listado no incluye a otros centros, fundaciones e institutos, ligados o no a la universidad, ya existentes o aparecidos en los últimos años, que están presentes en el panorama de la docencia y la investigación en ámbitos más específicos, temáticos y regionales, como la investigación para la paz —el Seminario de Investigación para la Paz de Zaragoza, la Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de Barcelona, y los más recientes Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado (IUGM) de la UNED, el Centro Internacional de Toledo para la Paz (CITPax), y Centro de Educación e Investigación para la Paz (CEIPAZ) de la Fundación Cultura de Paz—; los estudios estratégicos y de seguridad —Centro de Estudios Superiores de La Defensa Nacional (CESEDEN) e Instituto Español de Estudios Estratégicos (IEEE) del Ministerio de Defensa, Grupo Español de Estudios Estratégicos (GEES)—; los estudios sobre desarrollo y cooperación internacional al desarrollo —Hegoa, de la Universidad del País Vasco; CIDEAL, Intermón Oxfam, a través de su Departamento de Estudios y Campañas; el Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación (IUDC) de la Universidad Complutense, la Cátedra de Cooperación Internacional y Con Iberoamérica (COIBA) de la Universidad de Cantabria—, y la actividad que realizan en materia de Relaciones Internacionales la Casa de América, la Casa Asia, la Casa de África, la Casa Árabe, el Instituto de Estudios de Iberoamérica y Portugal de la Universidad de Salamanca, el Instituto de Estudios de la Mediterrania (IEMed) de Barcelona, y el Centro de Estudios de América Latina y la Cooperación Internacional (CEALCI) de la Fundación Carolina, si bien este último fue disuelto en 2011. A ello se suma una pléyade de centros especializados en estudios europeos, demasiado amplia para citarla en este texto, si bien es necesario mencionar, por su relevancia para el área de Relaciones Internacionales, al Instituto Universitari d'Estudis Europeus (IUEE) y su Observatorio de Política Exterior Europea, de la Universidad Autónoma de Barcelona.



es decir, dejando al margen los de estudios de área— solo cabe mencionar el Anuario Internacional CIDOB, el Anuario CEIPAZ, del Centro de Educación e Investigación para la Paz, anteriormente publicado por el Centro de Investigación para la Paz (CIP), y, con un carácter distinto, el *Panorama Estratégico* elaborado anualmente por el Instituto Español de Estudios Estratégicos (IEEE), del Ministerio de Defensa. A lo anterior se suman las series de documentos de trabajo y comentarios breves publicados por algunos *think-tanks*, Como IS-Global (creado a partir de la Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior, FRIDE, ya extinta), el Real Instituto Elcano, o el Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI).

#### 7.4. *Desarrollo autónomo y expansión de las enseñanzas en el EEES (2009- )*

Varias son las razones que explican que a partir del curso 2009-2010 se pueda hablar del inicio de una nueva etapa en la evolución de la disciplina de las Relaciones Internacionales en España, que se sumaría a la periodización hasta ahora asumida por la bibliografía sobre esta cuestión. Como se indicó en el apartado anterior, en la década de 2000 habían ido apareciendo distintos factores de cambio, como la expansión de los estudios internacionales, a través, sobre todo, de un fuerte aumento de los centros de estudio e investigación; y la mayor demanda social de formación en Relaciones Internacionales, como atestiguan los programas de postgrado ya mencionados.

Sin embargo, el hecho más destacado —y también el hito que marca el inicio de esta nueva etapa— es la aparición en el curso 2009-2010, por primera vez, del Grado en Relaciones Internacionales en el marco del EEES. Dicho Grado fue ofertado a partir de ese curso, previa aprobación de ANECA y las otras instancias implicadas, en varias Universidades, en su mayoría privadas —Universidad Europea de Madrid y Universidad Antonio de Nebrija, con el Grado en Relaciones Internacionales, y la Universidad Pontificia de Comillas, en este caso con la doble titulación de Grado en Relaciones Internacionales y Grado en Traducción e Interpretación—, y solo en un caso es Universidad pública: la Universidad Complutense de Madrid (UCM), a través de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. El curso 2011-2012 se añadiría a la oferta pública el Grado en Relaciones Internacionales de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC), cuya principal novedad fue ser impartido en inglés. Un dato significativo ha sido que en ambas universidades públicas la nota de corte para el acceso a estas titulaciones es hasta fecha de hoy de las más altas entre los estudios jurídicos y de ciencias sociales, lo que ha permitido atraer estudiantes con mayor calificación, capacidad y bagaje socio-cultural, lo que ha contribuido a modificar incluso la composición social de las Facultades que los acogen.

Dado que ya se habían establecido Máster oficiales, y existían doctorados en Relaciones Internacionales —reformados en algunos casos a partir de lo dispuesto en el RD 99/2011—, por primera vez existe en España un itinerario universitario completo en Relaciones Internacionales, que además se caracterizó por incorporar desde sus inicios las importantes innovaciones introducidas por el proceso de Bolonia. Se ha logrado, por lo tanto, uno de los objetivos más importantes de la disciplina, según los definió el Arenal a finales de los noventa<sup>127</sup>. Este importante cambio revela hasta qué punto se aprovechó la “ventana de oportunidad” que representaba la implantación de las nuevas titulaciones adaptadas al EEES para el desarrollo de la disciplina, y el significativo papel que han tenido las universidades privadas en ese proceso.

Sin embargo, los cambios asociados a la “europeización” de las enseñanzas en Relaciones Internacionales afectan también a otras universidades públicas. En la mayor parte

---

<sup>127</sup> ARENAL (1999), *op. cit.*, pp. 337.

de las licenciaturas de Ciencias Políticas y de Ciencias de la Información en las que se impartían asignaturas de Relaciones Internacionales, la configuración de los nuevos grados en Ciencia política ha permitido mantener y consolidar la presencia de asignaturas de Relaciones Internacionales —aunque en el caso de las asignaturas troncales u obligatorias de primero o segundo curso se pasa de una duración anual a semestral—, manteniéndose la posibilidad de una especialización o “itinerario”.

La aparición de los nuevos grados ha supuesto, junto con una mayor autonomía, una importante expansión de las enseñanzas en Relaciones Internacionales en España. Así lo muestra el diagnóstico realizado por la profesora Leire Moure por encargo de la Junta Directiva de la Asociación Española de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales, cuarto de este tipo realizado hasta la fecha en la que se ha elaborado este Proyecto Docente<sup>128</sup>. Este diagnóstico, que se presentó en 2013 en las jornadas ordinarias de dicha asociación, sería el primero realizado en el marco del EEES. Limitado a estudios de grado, se basó en la información aportada por las universidades, y por un cuestionario enviado a 25 profesores/as del área de Relaciones Internacionales, lo que representa una muestra muy amplia.

Según dicho diagnóstico, en 2013 había ya estudios de Grado en Relaciones Internacionales en nueve universidades. Dos de ellas eran públicas —las ya mencionadas UCM y URJC— y el resto privadas: Universidad Europea de Madrid (UEM); Universidad Antonio de Nebrija; Universidad Alfonso X El Sabio; Instituto de Empresa, y Universidad Pontificia de Comillas, todas ellas en Madrid; y la Universidad de Deusto (Bilbao) y Ramón Llull (Barcelona). La expansión de los estudios también traía aparejada una rápida diversificación de la oferta a través de dobles grados, en particular en las universidades privadas, que vinculaban las enseñanzas de Relaciones Internacionales a áreas académicas de orientación más aplicada, lo que mostraba una clara orientación de las titulaciones hacia profesiones muy diversas en las que Relaciones Internacionales en ocasiones sería, más que el perfil substantivo, una forma de “complemento formativo”. Sería el caso de los dobles grados con dirección y administración de empresas (UEM, Nebrija, Instituto de Empresa, Comillas); economía (UEM, URJC); periodismo (UEM, Nebrija, URJC); Derecho (Nebrija, Alfonso X El Sabio, Comillas, Deusto); traducción e interpretación (UEM, Alfonso X El Sabio, Comillas); e incluso turismo (Nebrija).

No es objeto de este Proyecto Docente completar ese diagnóstico reflejando la situación a 2018, ya que ello requeriría un análisis específico. Pero cabe reseñar algunas nuevas incorporaciones a ese “mapa” de titulaciones de grado: entre las privadas, se suman los grados de la Universidad de Navarra, Francisco de Vitoria, Loyola Andalucía, y San Pablo-CEU. Entre las públicas, hay que añadir el doble grado en Relaciones Internacionales y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, iniciado en el curso 2015-16; y el grado en Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Barcelona, pendiente de acreditación en el momento de redactarse este Proyecto Docente, a iniciarse en el curso 2018-19. Por su parte, la Universidad Carlos III de Madrid ha lanzado un grado en “estudios internacionales”, iniciado en el curso 2014-15. Se han lanzado, de igual forma, un buen número de másteres oficiales, tanto por universidades públicas como privadas, en no pocos casos con énfasis en aspectos más específicos como seguridad internacional, comunicación, negociación, o estudios de área (Iberoamérica y África), y de programas de doctorado, en algunos casos de “estudios internacionales”, más que de Relaciones Internacionales *stricto*

---

<sup>128</sup> MOURE, Leire (2015) “El estado de las enseñanzas de las Relaciones Internacionales en España tras la implantación del modelo de Bolonia”, en BOUZA, Núria; GARCÍA SEGURA, Caterina; RODRIGO, Ángel J. (Dir.) y PAREJA, Pablo (coord.) *La gobernanza del interés público global. XXV Jornadas de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales. Barcelona, 19-20 de septiembre de 2013*, Madrid, AEPDIRI/Universitat Pompeu Fabra/Tecnos, pp. 869-892

*sensu*, con carácter multidisciplinar<sup>129</sup>.

Teniendo presente todo lo anterior, coincidimos con la apreciación realizada por Leire Moure respecto a la proliferación de grados y dobles grados descrita, que si bien demuestra que existía una fuerte demanda social latente hacia estos estudios, también evidenciaría un proceso de rápida “privatización” de las enseñanzas de Relaciones Internacionales en España, pero ello no ha supuesto una mejora de su calidad; más bien al contrario, pues también supone una cierta “dilución” de las enseñanzas de Relaciones Internacionales en otros contenidos y áreas disciplinarias<sup>130</sup>.

Dos factores adicionales se suman a ambas tendencias. El primero es la disparidad existente en cuanto al número de asignaturas propias del área de Relaciones Internacionales dentro de los grados mencionados. Mientras que en la UCM y Comillas se sitúan alrededor del 50%, en las universidades Ramón Llull, Instituto de Empresa y Deusto se situaban en un rango entre 30% y 40%; en la UEM y Nebrija entre 25% y 30%, con un 26% en la URJC, y el caso extremo de la Alfonso X, con solo el 18% del total. En el caso del grado en “Estudios Internacionales” de la Universidad Carlos III es llamativa la ausencia de asignaturas troncales de Relaciones Internacionales que abordan cuestiones clave de la disciplina, como “Estructura y Dinámica de la Sociedad Internacional”, o “Teorías de las Relaciones Internacionales”. En paralelo, destaca la también escasa presencia de profesorado del área de Relaciones Internacionales en los claustros de las universidades responsables de esos grados, ya que muchas asignaturas propias de la misma han sido asumidas por especialistas que, en el mejor de los casos, proceden del área de derecho internacional público o ciencias políticas, pero en otros muchos tienen otras especializaciones. Por esa razón, el acelerado incremento de la oferta docente en Relaciones Internacionales no ha traído aparejado un aumento igualmente rápido de las plazas o contrataciones de profesorado del área.

De hecho, en algunos de los nuevos grados es notoria la casi total ausencia, o presencia muy reducida de profesorado con un perfil docente e investigador de Relaciones Internacionales. Se ha dado el caso, incluso, de que alguno de los nuevos grados citados ha sido verificado por ANECA sin contar en su claustro con un solo docente con perfil de Relaciones Internacionales, y solo después de su puesta en marcha se ha producido alguna contratación, con cuentagotas. Las asignaturas de esa área a menudo son asumidas por especialistas de otras disciplinas, como derecho —y en algunos casos, ni siquiera se trata de profesorado de derecho internacional público—, económicas y empresariales o periodismo. Como señalaba la profesora Leire Moure tras examinar una muestra amplia de programas de la asignatura “Relaciones Internacionales”, “...un número significativo de programas pretendidamente de Relaciones Internacionales no responde en absoluto a los requerimientos mínimos para serlo. Se trataba de programas mal estructurados, fragmentados en cuanto a temáticas, centrados en cuestiones de política interna, política comparada, historia u otras disciplinas afines. La ausencia de un claro enfoque internacionalista, incluso en la bibliografía aportada como obligatoria, resultó especialmente alarmante”<sup>131</sup>.

A este último hecho se añade el fuerte ajuste presupuestario aplicado a las universidades públicas a partir de 2011. Entre otras medidas, se aplicó una “tasa de reposición” del 10% de las bajas por jubilación para el conjunto de la administración pública, que en las universidades públicas ha supuesto una fuerte descapitalización de su personal docente e investigador: al desaparecer las plazas ocupadas por profesorado funcionario una vez llegada su jubilación, su docencia ha sido cubierta recurriendo a la contratación de

---

<sup>129</sup> Un inventario completo de las titulaciones y su estado en cuanto a verificación y/o acreditación se encuentra en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ver <https://www.educacion.gob.es/ruct/home>

<sup>130</sup> MOURE (2015), *op. cit.*, p. 872.

<sup>131</sup> MOURE (2015), *op. cit.*, p. 879.

profesorado asociado, en situación precaria y mal pagado. Este hecho ha obstaculizado el necesario relevo generacional, y la incorporación de nuevos doctores/as, los más brillantes, que o bien han encontrado acomodo en alguna universidad privada, o han nutrido la visible diáspora de jóvenes investigadores, que en algunos casos se han incorporado a universidades y centros de estudio en otros países.

En cualquier caso, puede hablarse ya de una nueva generación —la cuarta— de internacionalistas, que en su mayoría se ha incorporado a la academia en los últimos diez años, y está contribuyendo a fortalecer la disciplina a través de una producción académica de calidad, más diversa y reflexiva en cuanto a sus perspectivas teóricas y preocupaciones temáticas, y más inserta en proyectos y redes internacionales. Ello, a pesar de las dificultades que siguen presentes para su estabilización y para evitar situaciones laborales precarias que se prolongan demasiado tiempo.

Atendiendo a sus áreas de especialización, los más destacados serían, para los estudios sobre la UE, Oriol Costa, Mercedes Guinea, Elisabeth Johansson-Nogués, Anna Herranz-Surrallés, y Raül Hernández Sagrera; sobre seguridad, paz y conflictos y criminalidad internacional organizada, Juan Pablo Soriano, Constanza Sánchez Avilés, Pablo Pareja, Pablo Aguiar, David García Cantalapiedra, Concepción Anguita, Julia Pulido, Alberto Priego y Gracia Abad; en cooperación internacional al desarrollo, Katty Cascante y Bruno Ayllón; sobre teorías de las Relaciones Internacionales, Igor Filibi y Leire Moure; sobre medio ambiente y cambio climático, de nuevo Oriol Costa y Xira Ruíz Campillo; En cuanto a estudios de área, cabe mencionar el trabajo de Javier Morales y Francesc Serra sobre Rusia, Europa central y el espacio exsoviético; de Sergio Caballero, Francisco Javier Verdes-Montenegro y Susanne Gratius sobre América Latina y el regionalismo latinoamericano; sobre Estados Unidos, cabe mencionar a Manuel Iglesias Cavicchioli, Juan Tovar y el ya mencionado David García Cantalapiedra; sobre África, a Oscar Mateos y Federico Guerrero; sobre comunicación y relaciones internacionales, a Javier Bernabé; y sobre género, a Irantxu Mendía<sup>132</sup>. Aunque estos investigadores están presentes en un buen número de centros, destaca, en particular, la capacidad formativa y la actividad que han desarrollado el Observatorio de la Política Exterior Europea de la Universidad Autónoma de Barcelona, en conjunción con el Instituto Barcelona de Estudios Internacionales (IBEI); el Departamento de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense, en conjunción con el Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI); el Grupo de Investigación en Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales, de la Universidad Pompeu Fabra, y el Instituto Hegoa, de la Universidad del País Vasco.

#### 7.5. *A modo de balance: las Relaciones Internacionales en España*

Como balance general, en el desarrollo de la disciplina y las enseñanzas de Relaciones Internacionales en la actualidad se observarían las siguientes tendencias y problemas<sup>133</sup>:

- a) *La necesidad de afirmar la autonomía científica y académica de las Relaciones Internacionales* respecto a áreas como el Derecho Internacional y la Ciencia Política.

---

<sup>132</sup> De nuevo, la producción bibliográfica de estos autores/as es tan amplia que ya no es posible recogerla de manera sistemática en estas páginas. Puede ser revisada en cualquiera de los repositorios digitales más empleados, como Academia.edu y Researchgate.info, o en las páginas web de los respectivos centros o grupos de investigación.

<sup>133</sup> Este diagnóstico se basa en la reflexión del propio autor de este Proyecto Docente, así como en los acertados análisis de BARBÉ (1995), *op. cit.* p. 90; ARENAL (1999), *op. cit.*, pp 332, 337; GARCÍA SEGURA (2006), *op. cit.*, p. 104; y MOURE (2015), *op. cit.* Parte de estos problemas ya se mencionaron el Proyecto Docente presentado en 2009 para el concurso para profesor titular de universidad del que suscribe, lo que indica que en la casis una década transcurrida desde entonces poco se ha avanzado en su resolución.

Según el programa de trabajo esbozado por Celestino del Arenal a finales de los años noventa, debía afirmarse la autonomía científica de las Relaciones Internacionales, especialmente frente a la Ciencia Política y la Sociología y el Derecho Internacional, reclamando la competencia central de la disciplina sobre los estudios internacionales. Uno de los principales objetivos en este ámbito se ha logrado: con la creación del grado de Relaciones Internacionales. Con ello se ha logrado homologar el sistema universitario español en cuanto a la oferta de titulaciones universitarias de la mayor parte de los países, tanto avanzados como en desarrollo, ya que la inexistencia de una titulación específica en Relaciones Internacionales, y que los estudios internacionales solo fueran una especialización en Ciencias Políticas, constituía una verdadera anomalía histórica que, entre otras consecuencias, planteaba problemas de homologación de sus títulos a los graduados en Relaciones Internacionales de otros países. No obstante, este reto sigue vigente en otras dimensiones: es necesario mantener la colaboración respetuosa entre las disciplinas de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales, evitando interferencias en lo referido a la provisión de plazas; y lograr, a medio plazo, un área de conocimiento de Relaciones Internacionales, separada del Derecho Internacional Público, sin perjuicio de que se mantenga la colaboración en el seno de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales (AEPDIRI)<sup>134</sup>. En lo referido a las nuevas titulaciones del EEES, dado su rápido y desordenado crecimiento, es necesario asegurar que en los planes de estudio las asignaturas del área de Relaciones Internacionales tengan el peso adecuado, y sean impartidas por especialistas de dicha área. De igual manera, es necesario consolidar y en algunos casos revertir el retroceso que se ha producido en los planes de estudio de Sociología, periodismo y comunicación audiovisual.

- b) *Una mayor diversidad teórica y epistemológica.* Hasta los años noventa, la disciplina de las Relaciones Internacionales en España se habría caracterizado por una marcada adhesión a los marcos teórico-metodológicos “clásicos” de los años sesenta a ochenta del siglo XX, rechazando las concepciones “cientifistas” y el behaviorismo de los sesenta. Destacaba, en particular, el claro anclaje sociológico de la disciplina, tomando la Historia como “disciplina auxiliar”. Ello es visible en las obras de Antonio Truyol y Serra y de Roberto Mesa, y en la recepción y fuerte influencia de autores franceses en los años setenta y ochenta, en particular de Marcel Merle, y el consiguiente, y deliberado desconocimiento de los desarrollos teóricos de los años ochenta en adelante. En particular, del reflectivismo, las teorías post-positivistas, el post-estructuralismo, o la teoría crítica. Con la “tercera generación” de internacionalistas, en particular en el decenio de 2000, y con la generación posterior de manera aún más marcada, se observa un claro giro epistemológico hacia posiciones post-positivistas. El social-constructivismo y sobre todo la Escuela inglesa de la sociedad internacional, más cercana a esa tradición histórica-sociológica, tienen ahora una posición dominante, pero se observa también una mayor atención a la teoría crítica, la teoría feminista de las Relaciones Internacionales y el post-estructuralismo<sup>135</sup>. Como señala acertadamente Oriol Costa, la narrativa canónica autorreferencial sobre la Escuela

<sup>134</sup> ARENAL (1999), *op. cit.*, p. 337.

<sup>135</sup> Para la Escuela inglesa, por citar algunas referencias, Esther Barbé y Caterina García Segura. Otras referencias serían Noé Cornago y Paloma García Picazo (postestructuralismo), Irene Rodríguez Manzano e Itziar Ruíz Jiménez (teoría feminista); y de nuevo Noé Cornago y el que suscribe (teoría crítica). Este viraje se observa también en autores de generaciones anteriores, como es el caso de Celestino del Arenal y sus críticas al carácter etnocéntrico de los enfoques dominantes en la disciplina.

Española de Relaciones Internacionales y su tradición histórico-sociológica y cosmopolita está cambiando rápidamente, en la medida que lo hace la estructura institucional y de incentivos y, en conexión con el EEES y los nuevos métodos de evaluación, se torna más internacional y menos local<sup>136</sup>.

- c) *El peso de las convenciones académicas y condicionantes administrativos*: ese modelo de “análisis y adaptación” también se caracterizó por una marcada tendencia al pluralismo y al eclecticismo teórico-metodológico, y a un discurso canónico de auto-representación de la evolución de la disciplina que ha tendido a reproducir el marco analítico dominante, construido alrededor de las principales corrientes en Estados Unidos<sup>137</sup>. En ese discurso, tradicionalmente, se ha dado gran importancia a la evolución de la disciplina en España y se ha sobredimensionado la producción bibliográfica española, algo de lo que, evidentemente, también participa este Proyecto Docente. Ello respondería, en parte, a los incentivos que estableció el sistema de promoción del profesorado universitario vigente hasta la reforma de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) de 2007. Que una gran parte de la producción teórica se deba a la promoción del profesorado comportaría una conducta general de “aversión al riesgo” que explicaría, en cierta medida, la falta de definición y autonomía teórica que caracterizó tradicionalmente a la Escuela española, y el discurso autorreferencial citado. Sin embargo, la aparición de ANECA y los nuevos sistemas de acreditación y evaluación del profesorado —también ha de mencionarse el endurecimiento paulatino de la evaluación de tramos de investigación por la CNEAI— han supuesto un cambio radical en esas pautas de comportamiento, lo que ha tenido efectos positivos y negativos. Por un lado, se ha dado un salto notable en cuanto a la cantidad y calidad de la producción científica, claramente observable en las dos últimas “generaciones”, en particular en cuanto a su internacionalización<sup>138</sup>. Pero al mismo tiempo, parece haberse generado una preocupación rayana en lo obsesivo hacia la cuantificación, los ranquin internacionales y los índices de impacto, que ha orientado la actividad del profesorado, especialmente el más joven, casi en exclusiva hacia aquello que contribuye a la acreditación por parte de ANECA o de las agencias autonómicas.
- d) *De un enfoque de resolución de problemas (problem-solving theory) a enfoques críticos (critical theory)*: la distinción clásica de Robert W. Cox puede ser útil para analizar la evolución experimentada por la disciplina: tradicionalmente, parte buena significativa de la actividad investigadora, hasta bien entrados los años noventa, se orientó a dar respuesta a los problemas relacionados con la normalización de las relaciones exteriores de la España democrática y en particular a su integración en Europa, si bien también se abordaron agendas más explícitamente normativas, relacionadas con los problemas de la descolonización —años sesenta y setenta—, los problemas de la democratización y la resolución pacífica de conflictos —en la “segunda guerra fría” de los años ochenta—, y desde los años noventa, los problemas de la cooperación y el desarrollo internacional. Sin embargo, con el cambio de siglo han ganado peso enfoques abiertamente críticos y se da más peso a la dimensión

---

<sup>136</sup> COSTA, Oriol (2016), reseña de *Teorías de las Relaciones Internacionales*, coordinado por Celestino del Arenal y José Antonio Sanahuja, en *European Review of International Studies*, vol. 3, nº 2, pp. 123-126.

<sup>137</sup> GARCÍA SEGURA (2006), *op. cit.*, p. 114.

<sup>138</sup> Un ejemplo de ello es el “portal bibliométrico” introducido por la Universidad Complutense en 2017, que a través de una web abierta sitúa a plena luz del día al profesorado de dicha universidad en un ranquin conforme a su impacto científico, basándose en dos bases de datos, Scopus y Google académico. Ver <https://bibliometria.ucm.es/inicio>

normativa de la teoría y de las agendas de investigación y, sobre todo, empiezan a aparecer, aunque aún de manera incipiente, enfoques basados en epistemologías reflectivistas y una mirada más crítica sobre la teorización, sus visiones y agendas.

- e) *Debilidad de la infraestructura científica.* La disciplina sigue estando basada en un número reducido de departamentos universitarios, y el único enteramente dedicado a las Relaciones Internacionales sigue siendo el de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense. Este último ha tenido incluso que defender su continuidad en el marco de un amplio proceso de reestructuración de dicha universidad, abordado en el año 2016-2017 que ha reducido a la mitad el número de departamentos existentes y ha supuesto un cambio de nombre, adoptándose el de “Relaciones Internacionales e Historia Global”<sup>139</sup>. No existe aún una revista científica propia y diferenciada de la REDI o la REEI, que se comparten con el área de Derecho Internacional, con la calidad y alcance requerido. Por otro lado, el proceso de expansión de centros de estudio, *think-tanks*, fundaciones y ONG ha tenido un cierto reflujo, a causa de las políticas de austeridad aplicadas en respuesta a la crisis a partir de 2010. En lo referido a la docencia, la implantación de los nuevos grados del EEES “a coste cero” en las universidades públicas también ha puesto de relieve esas carencias, situando a las universidades públicas en situación de franca desventaja respecto a las privadas<sup>140</sup>.
- f) *Escasa vinculación entre la academia y la práctica de las relaciones internacionales.* A diferencia de otras áreas de conocimiento relacionadas con las relaciones exteriores, como la economía internacional o el derecho internacional ha habido una escasa comunicación e intercambio entre la disciplina académica de las Relaciones Internacionales, y los responsables de política, en especial el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Contrasta con esa realidad lo ocurrido en el ámbito de la participación española en la UE, o en la política de cooperación al desarrollo, donde la relación y comunicación entre la academia y los actores político-diplomáticos y/o técnico/profesionales ha sido más intensa y fluida. Desde principios de la década de 2000 esa falta de comunicación empieza a corregirse a partir del trabajo de los *think-tanks*, centros de estudio y ONG, guiados por agendas de investigación más relevantes y con el objetivo expreso de la incidencia política en las instancias de decisión de la política exterior en sus distintos ámbitos: político-diplomático, económico, socio-cultural y de cooperación al desarrollo. Hay que señalar, no obstante, que en muchos de esos centros la posición de los especialistas en Relaciones Internacionales es periférica respecto a otros perfiles académicos.
- g) *El problema de la relevancia de las agendas de investigación:* en directa relación con todo lo anterior, parte de la agenda de investigación ha estado guiada más por los condicionantes de la promoción académica y las necesidades docentes de representación y reflexión sobre la disciplina que por asuntos más relevantes de las relaciones internacionales contemporáneas, con la excepción de los estudios europeos, la política exterior española, o el regionalismo internacional. Si bien se ha prestado atención a asuntos centrales de la realidad internacional o de la política exterior española —los conflictos de la “segunda guerra fría” en los años ochenta, y en fechas

---

<sup>139</sup> La mencionada reestructuración también ha supuesto la desaparición del Departamento de Derecho Internacional Público y Privado de la Facultad de Derecho, ahora subsumido en una unidad departamental más amplia con Filosofía del Derecho y Derecho Eclesiástico.

<sup>140</sup> MOURE (2015), *op. cit.*, p. 881.

más recientes la reconfiguración del sistema internacional tras el 11-S, el papel global de la UE, los problemas de la globalización, las agendas del desarrollo y los desafíos ambientales globales, la política iberoamericana, o la acción exterior —, no siempre se han relacionado esas agendas con formulaciones o debates teóricos más amplias.

- h) *Del aislamiento a la internacionalización*: finalmente, la internacionalización de las Relaciones Internacionales como disciplina es uno de los desafíos pendientes del área y del profesorado, que se ha empezado a corregir con la mayor vinculación a las redes internacionales de la “tercera generación”, y la más clara apuesta internacional de la “cuarta”, en cuya formación hay un mayor conocimiento de idiomas y más estancias internacionales. Los estudios europeos han constituido una “ventana de oportunidad” para promover una mayor presencia de académicos españoles en redes, congresos y publicaciones de alcance internacional, especialmente en inglés, dada la relevancia científica de esta lengua. Existe también una intensa actividad académica en América Latina y es habitual que los trabajos de los investigadores y docentes españoles se publiquen en las principales revistas de esa región. La presencia de los investigadores y docentes españoles en marcos más amplios —en particular ECPR e ISA— y en publicaciones de referencia en inglés, particularmente en el *European Journal of International Relations* (EJIR) es aún reducida, y este es un reto pendiente, pero se observa una clara tendencia de cambio ligada a las generaciones más jóvenes.
- i) *El reto de la calidad docente en el marco del EEES*. El diagnóstico realizado por Leire Moure en 2013 ya indicaba con claridad algunos de los problemas que había planteado la implantación forzada del EEES “a coste cero” para el profesorado y la organización docente, en parte como resultado de las limitaciones materiales y financieras y de las constricciones institucionales que se han venido señalando. Según la encuesta realizada para ese diagnóstico, la introducción de actividades prácticas representaba una evidente mejora, pero el tamaño excesivamente amplio de los grupos limitaba su aplicación, y respecto a las antiguas asignaturas troncales, las asignaturas semestrales obligaban a limitar y comprimir los contenidos, impidiendo profundizar. Por otro lado, la mayor complejidad de la programación docente y la evaluación se traducían en crecientes dificultades de coordinación, mayor burocracia, y mucho más trabajo docente, que reducía el tiempo disponible para investigación. En el momento de realizarse este Proyecto Docente se cerraría también el ciclo de la implantación del EEES con la renovación en el curso 2017-18 de la acreditación del Grado en Relaciones Internacionales de la Universidad Complutense por parte de la Fundación Madrid+D. Esa evaluación, aunque globalmente positiva, permitió confirmar algunas de esos problemas, que se detallan en la siguiente sección, y cómo afectaban a la satisfacción del alumnado con el grado.

De todo lo anterior cabe concluir que la disciplina y las enseñanzas de las Relaciones Internacionales en España han conocido una etapa de clara consolidación, sobre todo a partir de la implantación de los grados de Relaciones Internacionales que el EEES ha hecho posible. Pero más allá del estado de las enseñanzas en Relaciones Internacionales, es pertinente volver a plantear el interrogante más amplio de si existe, o no, una “tradición”, “escuela”, o “doctrina” española diferenciada de Relaciones Internacionales. Como ha señalado el profesor Calduch, la disciplina de las Relaciones Internacionales nace y se desarrolla en España a partir de una perspectiva socio-histórica y cosmopolita enraizada en la Escuela de Salamanca, y en términos más amplios, de lo que se considera la aproximación grociana, y de ahí su



cercanía a la denominada “Escuela inglesa de la sociedad internacional”<sup>141</sup>. De igual manera, el profesor del Arenal ha reivindicado esa tradición frente a la hegemonía de las corrientes dominantes anglosajonas y su carácter inherentemente etnocéntrico<sup>142</sup>. A la luz del giro reflectivista y del retorno de la sociología histórica que se observa en la disciplina desde los años noventa del pasado siglo, esa tradición sería, a la vez, radicalmente moderna y actual al anticipar ese viraje.

A la luz de todo lo anterior, no habría dudas respecto a la existencia en España de las Relaciones Internacionales como disciplina autónoma, si bien la existencia de una tradición, escuela o doctrina distintiva no es tan clara y requiere una discusión más cualificada que excede los límites y el objeto de este Proyecto Docente. Si por “escuela” o “doctrina” se entiende una elaboración propia y diferenciada, el reconocimiento de la tradición socio-histórica y cosmopolita resaltada por el profesor Calduch debería llevar a la conclusión de que sí están presentes los fundamentos de tal Escuela<sup>143</sup>. Si por “escuela” o “doctrina” se también se entiende el proceso de reelaboración de la teoría y el análisis de distintas cuestiones internacionales a partir de ciertos rasgos que singularizarían a la comunidad científica española, entonces sería factible afirmar de nuevo la existencia de una “tradición” diferenciada. Según Esther Barbé<sup>144</sup>, esos rasgos serían la asunción de una ontología de la Sociedad Internacional de matriz grociana, sensible a su vez a las aproximaciones kantianas y, con ello, más sensible a la dimensión transnacional, en una visión de la Sociedad Internacional que permitiría conciliar aproximaciones racionalistas y reflectivistas moderadas; la adopción de metodologías tradicionales histórico-sociológicas y el rechazo a la formalización behaviorista y a otras metodologías “cientifistas”, así como de las que propugna el reflectivismo radical; la orientación sociológica y la concepción analítica de la teoría; el reconocimiento de la historia como ciencia auxiliar; y la centralidad de una problemática significativa como punto de partida epistemológico, lo que a su vez permite incorporar aportaciones de la teoría normativa y de la teoría crítica.

Ese diagnóstico, sin embargo, es tal vez muy generoso con una comunidad académica que aún es débil y se sitúa en una posición periférica respecto a la evolución de la disciplina en el plano internacional. De hecho, en España la mayor parte de los/as especialistas, más que desarrollar esa tradición, o plantear una nueva visión, parecen optar por la reelaboración crítica de las formulaciones desarrolladas fuera de España, en muchos casos ancladas en las corrientes dominantes de la disciplina más que en teorías fronterizas o críticas. En su momento, Jørgensen se refirió a la reflexión teórica en los países del Sur de Europa como el “modelo CCF” (copias, clones y franquicias)<sup>145</sup>. Para García Segura, esa definición es excesiva, por lo que prefiere hablar de un “modelo AA” (Análisis y adaptación). Este se basaría en un conocimiento y análisis amplio de la teoría elaborada en otros países, tanto las corrientes dominantes (*mainstream*) como de corrientes críticas, y una reflexión rigurosa conducente a la reinterpretación y adaptación de la misma a las materias de interés y la realidad española. En otros términos, más que elaboración de teoría, lo que ha habido es elaboración sobre y a partir de la teoría. En ese sentido, podría decirse que existe una visible brecha entre la mirada española, aún muy autorreferencial, y la mirada externa, más crítica a partir de ese análisis comparado.

Por ello, no se debería caer en la complacencia. La situación sería aún de debilidad institucional y académica a pesar de los casi setenta años transcurridos desde que, con la

---

<sup>141</sup> CALDUCH (2015), *op. cit.*

<sup>142</sup> ARENAL (2014), *op. cit.*

<sup>143</sup> CALDUCH (2015), *op. cit.*

<sup>144</sup> BARBÉ, Esther (1994), *Relaciones Internacionales*, Madrid, Tecnos (1ª edición), pp. 90-91.

<sup>145</sup> JØRGENSEN, Knud E. (2000), “Continental IR Theory: The Best Kept Secret”, *European Journal of International Relations* vol. 6, nº 1, pp. 9-42.

cátedra del profesor Truyol y Serra, se iniciara la trayectoria intelectual y académica de las Relaciones Internacionales en España. El término “consolidación” sería adecuado solamente en función de la situación de partida de la disciplina en España, muy condicionada por las constricciones intelectuales y científicas que suponía el Franquismo. Como ha señalado García Segura a partir de la mirada externa de autores europeos<sup>146</sup>, a pesar de ese indudable desarrollo España se encontraría aún en el grupo más rezagado en el contexto europeo, junto con otros países mediterráneos del sur del continente caracterizados por un número reducido de docentes e investigadores; un desarrollo escaso —aunque en aumento— de la producción bibliográfica propia, una tradición intelectual propia y diferenciada, pero necesitada de mayor desarrollo. En suma, una situación aún dependiente de la elaboración teórica foránea; y de parcial dependencia administrativa y/o académica de otras disciplinas, que la aparición de los estudios de grado en Relaciones Internacionales solo habría paliado en parte.

## **8. El Grado en Relaciones Internacionales: estructura de las enseñanzas**

### *8.1. La aparición del Grado en Relaciones Internacionales. Justificación y proceso*

Como se ha indicado, la aparición del Grado en Relaciones Internacionales marca el inicio de una nueva etapa en la evolución de la disciplina y las enseñanzas en esta materia, pues por primera vez existe en el sistema universitario español un itinerario formativo completo en Relaciones Internacionales con las titulaciones correspondientes. Con ello se logra, además, uno de los objetivos planteados por el profesor del Arenal a finales de los años noventa para el fortalecimiento y autonomía necesarios para la disciplina<sup>147</sup>.

Ya se mencionó que el Grado en Relaciones Internacionales se puso en marcha en el curso 2009-2010, primer año de la implantación de las titulaciones de grado adaptadas al EES, en varias universidades privadas, y entre las universidades públicas en la Universidad Complutense de Madrid, a través de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, con la Universidad Rey Juan Carlos un año después. Aunque todos ellos hayan recibido la preceptiva aprobación de ANECA, el grado complutense es el que estaba más imbricado en la disciplina de las Relaciones Internacionales en España, tanto en su tradición docente como investigadora, dada la posición periférica y la reducida o nula trayectoria de las citadas universidades privadas en la disciplina, y el énfasis marcadamente jurídico del grado en la Universidad Rey Juan Carlos.

Varias son las razones que explican y avalan la aparición de este Grado: en primer lugar, como se ha señalado supra, la búsqueda de mayor autonomía científica de la disciplina. En segundo lugar, la mayor demanda social y profesional que supone la creciente internacionalización de la sociedad, la economía, la política, las organizaciones de la sociedad civil y hasta los movimientos sociales y ONG presentes en la sociedad española. En tercer lugar, la experiencia comparada, pues como se ha indicado, la licenciatura o grado en Relaciones Internacionales está presente en la oferta de titulaciones universitarias de la mayor parte de los países, tanto avanzados como en desarrollo. En ese aspecto, su inexistencia en

---

<sup>146</sup> GROOM, A.J.R. (1994), “The World beyond the European dimension”, en GROOM, A.J.R., y LIGHT, M., *Contemporary International Relations: A Guide to Theory*, Londres, Pinter, pp. 219-236, citado en GARCÍA SEGURA (2003), *op.cit.*, p. 396; ver también GARCÍA SEGURA (2006), *op. cit.*, p. 106-109. Ver también JØRGENSEN, Knud E. y KNUDSEN, Tonny B. (2006), *op. cit.*, p. 5. Esta cuestión también ha sido abordada en WÆVER, Ole (1998), “The Sociology of a Not So International Discipline: American and European Developments in International relations”, *International Organisation* vol. 52, nº 4, pp. 687-727; y FRIEDRICHS, J. (2004), *A House with Many Mansions: European Approaches to International Relations*, Londres, Routledge.

<sup>147</sup> ARENAL (1999), *op. cit.*, p. 337.

España, o el hecho de que los estudios internacionales solo fueran una especialización en Ciencias Políticas, constituía una anomalía histórica que era necesario corregir. Finalmente, en cuarto lugar, hay que señalar el propio desarrollo de la disciplina, en la que a pesar de las dificultades reseñadas en los apartados anteriores se ha alcanzado la “masa crítica” suficiente en cuanto al personal docente e investigador como para desarrollar ese Grado, sea en una universidad —en este caso, la Complutense de Madrid—, o a través de la eventual colaboración de varias universidades.

Sin embargo, este hecho no debe ser motivo de complacencia para la Universidad Complutense, ni para la Facultad que alberga el nuevo Grado. Evidencia que en el nuevo marco del EEES, las universidades públicas no pueden contar, por defecto, con un alumnado “cautivo”, y que la demanda para su oferta de formación dependerá más de su calidad y excelencia académica que de su estatus, en un contexto de creciente especialización y diferenciación de la respectiva oferta formativa.

En lo que respecta a la Universidad Complutense de Madrid, el nuevo Grado surge por iniciativa del Departamento de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales, con el respaldo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, como concreción de su objetivo de situarse en la primera línea de la implantación del EEES en el curso 2009-2010<sup>148</sup>.

El grupo de trabajo establecido por el Departamento a tal efecto trabajó en su diseño a partir de varios elementos: en primer lugar, los criterios establecidos por la Asamblea General de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales (AEPDIRI) celebrada el 22 de septiembre de 2007, que reclamó un Grado de 240 créditos ECTS y cuatro años; con carácter interdisciplinar, orientación claramente profesional, e itinerarios de especialización. En segundo lugar, en diciembre de 2007 se realizó una consulta con la Comisión Española de Historia de las Relaciones Internacionales (CEHRI). En tercer lugar, se asumieron los criterios generales adoptados por la Comisión de Grados de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, en relación al establecimiento de un primer curso de formación básica, que permitiera la movilidad entre los distintos grados ofertados; a la carga de trabajo de las asignaturas (6 créditos ECTS en todas las asignaturas, para asegurar la compatibilidad de las asignaturas de formación básica comunes a varios grados); en cuanto al número de estudiantes de nuevo acceso en los grados de nueva creación, que no resultasen de la conversión de licenciaturas anteriores —un máximo de 60—; y sobre la obligatoriedad de un trabajo de fin de grado.

Tras las consultas con otras áreas de conocimiento, a través del Vicerrectorado para el EEES, la propuesta de Grado fue aprobada por la Junta de Facultad (diciembre de 2008-enero de 2009), y la Comisión de Rama de Ciencias Sociales, el Consejo de Gobierno y el Consejo Social de la Universidad Complutense (febrero-marzo de 2009). Finalmente, tras haberse realizado las modificaciones planteadas por ANECA, esta Agencia aprobó el Grado para su inmediata implantación en el curso 2009-2010<sup>149</sup>.

Como se indicó, con la renovación de la acreditación del Grado de Relaciones Internacionales de la Universidad Complutense de Madrid a finales de 2017 se cerraría un primer ciclo de desarrollo y consolidación de las nuevas enseñanzas dentro del EEES. El proceso de evaluación por parte de la Fundación Madrid+D y el informe final destacan tanto

---

<sup>148</sup> En este contexto, hay que destacar el papel de los directores del Departamento en este periodo, Eduardo Vilarino, y, sobre todo, Rafael Calduch, que lideraron el proceso de elaboración del mismo y las inevitables negociaciones interdepartamentales que ello suponía. De igual forma, hay que destacar el papel del entonces decano de la Facultad de Ciencias Políticas y sociología, Francisco Aldecoa, por el apoyo prestado a ese objetivo.

<sup>149</sup> Ver lo establecido en el documento de Directrices Generales de la Universidad Complutense de Madrid para la aprobación de nuevas enseñanzas de grado conforme a lo dispuesto en el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, aprobado el 26 de febrero de 2008 por el Consejo de Gobierno de la Universidad Complutense de Madrid.

una serie de fortalezas, como de debilidades a corregir. Entre las primeras, cabe mencionar el alineamiento del programa con la memoria, y su cumplimiento; la oferta de prácticas; el sistema de garantía interno de calidad; el profesorado y su perfil; y los resultados de aprendizaje alcanzados. Entre las debilidades y problemas, el solapamiento de algunos contenidos y asignaturas, que supone una valoración baja en las encuestas de satisfacción del alumnado; la debilidad de la coordinación horizontal; y el seguimiento de los egresados<sup>150</sup>. Solventar esas debilidades requerirá una reforma del Grado a emprender en el curso 2018-19, a través de un nuevo esfuerzo de revisión de contenidos y procedimientos y el correspondiente documento Modifica a presentar al órgano de acreditación y evaluación competente.

## 8.2. *Objetivos y competencias del Grado de Relaciones Internacionales*

Tal y como plantea la memoria aprobada por ANECA, “*el Grado en Relaciones Internacionales se orienta a formar titulados que dispongan de los fundamentos conceptuales, teóricos y metodológicos que les permitan el conocimiento científico de la sociedad internacional, así como de aquellos elementos de juicio necesarios para colaborar al desarrollo de políticas y actividades que contribuyan a la paz, la protección de los derechos humanos y el bienestar de los pueblos*”.

De acuerdo con esta orientación, el objetivo general del Grado en Relaciones Internacionales es que el/la estudiante que obtenga la titulación sea capaz de:

- Comprender y elaborar marcos explicativos de los fenómenos internacionales en el contexto del proceso de globalización;
- Analizar los principales actores y relaciones que intervienen en dichos sucesos;
- Formular propuestas y participar en las actuaciones de los Estados, las organizaciones internacionales y los demás grupos sociales, dirigidas a la solución de los conflictos y problemas de la sociedad internacional.

Este objetivo general se concreta en unos objetivos específicos referidos a los conocimientos teóricos y prácticos de la formación del alumnado, que habrán de ser el marco general de la asignatura a la que este Proyecto Docente se refiere:

### a) *Objetivos específicos sobre los conocimientos teóricos:*

1. Ofrecer un conocimiento de las principales teorías formuladas para explicar la sociedad internacional, tanto en su dimensión mundial como regional.
2. Capacitar para el análisis de los principales actores internacionales, tanto estatales como no estatales, su organización y su participación en la sociedad internacional.
3. Desarrollar el conocimiento y capacidad analítica sobre las relaciones internacionales, su dinámica histórica y el orden internacional que han generado en el presente

### b) *Objetivos específicos sobre los conocimientos prácticos:*

---

<sup>150</sup> Informe final Grado en Relaciones Internacionales (2500831). Fundación para el Conocimiento Madrid+D, 21 de diciembre de 2017.

1. Desarrollar las habilidades necesarias para aplicar en la práctica profesional los conocimientos y conceptos adquiridos sobre la sociedad internacional.
2. Adquirir las destrezas técnicas para diseñar y desarrollar estudios y análisis sobre las cuestiones internacionales.

A la definición de objetivos generales y específicos, también como marco de referencia obligado para las asignaturas del Grado, se suman las competencias generales o genéricas de los estudios de grado establecidas en la normativa reguladora de las titulaciones oficiales, y unas competencias específicas definidas expresamente para el Grado de Relaciones Internacionales, ya que en el momento de su diseño no existía una definición consensuada de alcance nacional o europeo en la disciplina, como las del proyecto Tuning, ya mencionadas. Ambos conjuntos de competencias se reproducen en el anexo 1.

### 8.3. *Estructura y desarrollo del Grado de Relaciones Internacionales*

A partir de la normativa vigente y de los criterios establecidos en el proceso de conformación del Grado de Relaciones Internacionales, éste se estructura en cuatro cursos y ocho semestres, a razón de 60 créditos ECTS por curso, y 30 por semestre, con un total de 240 créditos (174 obligatorios, y 54 optativos. Respecto al Trabajo Final de Grado, se le asignaron inicialmente 12 créditos ECTS, pero a fin de alinearlos con el conjunto de grados de la Facultad, desde el curso 2016-17 éste supone 6 ECTS. Estos créditos se distribuyen en cinco módulos:

- 1) Formación básica (60 créditos ECTS obligatorios)
- 2) Fundamentos Sociales de las Relaciones Internacionales (60 créditos ECTS obligatorios y hasta 42 optativos)
- 3) Teoría, Organización y Dinámica de la Sociedad Internacional (108 créditos ECTS, de los que 54 son obligatorios y hasta 60 optativos)
- 4) *Practicum* (12 créditos ECTS optativos)
- 5) Trabajo fin de Grado (6 créditos ECTS obligatorios)

Como puede verse en el esquema-resumen del Grado que se incluye en el anexo 2, y en el plan de estudios vigente en el curso 2017-18, incluido en el anexo 3, “Teoría de las Relaciones Internacionales” es una de las asignaturas obligatorias del módulo “Teoría, organización y dinámica de la Sociedad internacional”. Este módulo se desarrolla a partir del IV semestre, y es el módulo más afín a los contenidos centrales de la disciplina. Cuenta con 108 ECTS (55% de los créditos correspondientes al total de las asignaturas del Grado). Dicho módulo se organiza a su vez en cuatro materias: en primer lugar, Teoría y Metodología de las Relaciones Internacionales, que cuenta con tres asignaturas (18 créditos ECTS obligatorios) para abordar otras tres grandes cuestiones: teoría de las Relaciones Internacionales, concepto y dinámica de la Sociedad Internacional, y metodologías de análisis en Relaciones Internacionales.

En segundo lugar, la materia “Actores y Relaciones Internacionales”, con 30 créditos ECTS obligatorios y hasta 6 créditos ECTS optativos, que aborda el estudio de los actores — Estados, organizaciones internacionales, actores no estatales— así como sus dinámicas —

cooperación, conflicto, información y comunicación, y seguridad, en el marco del proceso de globalización—, y la política exterior, con especial referencia a España.

En tercer lugar, la materia referida a “Estudios de área”, con referencia al mundo árabe, África Sub-sahariana, Asia Pacífico y América Latina, con un total de 36 créditos ECTS, 6 obligatorios y hasta 30 optativos.

En cuarto lugar, la materia “Sistema jurídico internacional y regímenes particulares”, con 24 créditos ECTS, de los que 6 son obligatorios, y hasta 18 optativos, tiene una clara orientación jurídica, centrándose tanto en el derecho internacional público general, como en los regímenes particulares vigentes en determinadas regiones —incluyendo el derecho de la Unión Europea—, o ámbitos sectoriales, como los referidos a las normas de derechos humanos.

Finalmente, se prevé un *prácticum* de carácter optativo, con 18 créditos ECTS, y un trabajo final de Grado, de carácter obligatorio, con un valor de 6 créditos ECTS.

Es importante destacar que, aunque cada estudiante ha de cursar 54 créditos ECTS de carácter optativo, la propuesta de Grado incluyó una oferta de hasta 114 créditos ECTS con ese carácter —con una *ratio* de algo más de dos por uno— para que el alumnado pueda elegir las asignaturas que considere más adecuadas a sus preferencias y orientación profesional futura, sin que existan itinerarios prefijados. Lógicamente, la optatividad es mayor en las materias 3.3 (Estudios de área), y 3.4 (Sistema jurídico internacional y regímenes particulares), que de esta forma permiten diseñar itinerarios formativos siguiendo criterios geográficos, con particular énfasis en la Unión Europea.

## **9. La asignatura “Teoría de las Relaciones Internacionales”<sup>151</sup>**

### **9.1. La asignatura “Teoría de las Relaciones Internacionales”: posición y papel en el Grado de Relaciones Internacionales**

Este Proyecto Docente, finalmente, se centra en la asignatura obligatoria “Teoría de las Relaciones Internacionales”, como establece la normativa reguladora de los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios en la Universidad Complutense de Madrid<sup>152</sup>.

Dentro del grado, esta asignatura se dirige, como indican su denominación y descriptores, a proporcionar el conocimiento requerido para los graduados/as sobre las teorías que fundamentan y delimitan la disciplina, tanto por su importancia en sí, como de manera aplicada para una adecuada comprensión e interpretación de las relaciones internacionales y la sociedad internacional. Sus descriptores la dirigen a las principales teorías científicas de las Relaciones Internacionales: realismo clásico, idealismo, marxismo, teorías cuantitativas; neorrealismo; transnacionalismo; postpositivismo y constructivismo social; y sociología histórica.

Al estar centrada en ese contenido, la asignatura constituye una importante novedad respecto a los planes de estudios anteriores a la aparición del Grado en Relaciones Internacionales, dado que no se contemplaba dentro de la licenciatura de Ciencias Políticas. En el plan de estudios de 2000 de esa titulación esta materia solamente se contemplaba de manera limitada dentro de la asignatura “Relaciones Internacionales”, de carácter obligatorio,

---

<sup>151</sup> En la elaboración de esta sección se ha tenido en cuenta el borrador de programa elaborado para el curso 2009-2010 por los profesores/as del Departamento responsables de la misma, a los que a su vez se les ha ofrecido esta programación docente.

<sup>152</sup> Artículo 8 del Acuerdo del Consejo de Gobierno de fecha 11 de febrero de 2009 en el que se aprueba la regulación de los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios en la Universidad Complutense de Madrid, Boletín Oficial de la Universidad Complutense nº 2, de 2 de marzo de 2009.

ubicada en el primer curso. No existía, siquiera, dentro de la especialización intra-curricular de “estudios internacionales”. Solo en algún caso se ofrecía en otras universidades<sup>153</sup>. Por lo tanto, su aparición puede ser interpretada como exponente de la afirmación de la disciplina a través de los nuevos estudios de grado, y como oportunidad para fortalecer su perfil dentro de una disciplina en la que no ha existido, como se indicó, mucha preocupación por la teoría. En lo que se refiere a este Proyecto Docente, ello significa que en España no existen muchas referencias a las que recurrir en una perspectiva comparada.

Por otro lado, la asignatura “Relaciones Internacionales” a la que se ha hecho referencia abordaba además el “mapa” teórico de la disciplina a partir de los tres grandes paradigmas clásicos (realismo, transnacionalismo, estructuralismo), con una menor consideración de los desarrollos teóricos posteriores a los años ochenta. Ese enfoque y estructura, como se indicará, mostraba serias limitaciones y carencias tanto de naturaleza ontológica como epistemológica, derivados tanto de los supuestos teóricos sobre los que se asientan como los efectos de la inercia y el inmovilismo institucional que a menudo afecta a la universidad española. De hecho, algunos de los programas en uso no había experimentado cambios significativos en los 15-20 años anteriores a pesar de los debates teóricos que han sacudido la disciplina, y los importantes cambios que han producido en la sociedad internacional con la caída del muro de Berlín o los atentados del 11-S, o desde una perspectiva menos *évènementielle*, con los procesos de cambio estructural, transnacionalización, desterritorialización e intensificación de las interdependencias asociados a la globalización.

La asignatura “Teorías de las Relaciones Internacionales” se encuentra ubicada en el sexto semestre (tercer año) del Grado —segundo año en el caso del doble grado en Sociología y Relaciones Internacionales—, por lo que se empezó a impartir de manera efectiva en el curso académico 2011-12. Se ha caracterizado hasta ahora por una significativa rotación en cuanto al profesorado responsable de la misma, por lo que la experiencia acumulada es escasa. Este Proyecto Docente se formula tras el primer año en el que la asignatura ha sido impartida por el que suscribe tras un proceso de revisión y profunda reforma de los programas vigentes hasta ese momento, dado que mostraban carencias significativas. En particular, los programas de cursos anteriores seguían basados en lo esencial en los tres paradigmas clásicos —realismo, transnacionalismo, y estructuralismo— y en el enfoque dominante o *mainstream* —neorrealismo, neoliberalismo y la denominada síntesis “neo-neo”—, que ha estado vigente hasta la década de los ochenta. Además, en las enseñanzas a menudo tenían un peso excesivo las preferencias teóricas del docente que cada año asumía la asignatura, lo que solía suponer un sesgo muy marcado a favor del realismo, el neorrealismo, el realismo neoclásico u otras teorías convencionales. Ello suponía a su vez un marcado desdén o incluso ignorar por completo otros enfoques, como la escuela inglesa o la propia escuela española, así como la fractura post-positivista iniciada en esa década y sus desarrollos teóricos —post-estructuralismo, social-constructivismo, teoría crítica, o teoría feminista— y otras corrientes normativas. En particular, las corrientes reflexivistas en no pocas ocasiones brillaban por su ausencia o apenas se trataban.

De igual manera, se prestaba escasa atención a la dimensión normativa de la teoría y, en relación con ello, a las cuestiones del “orden” y el “cambio” y su papel en la estructuración de la sociedad internacional, su gobernanza, así como a las dinámicas históricas y las fuerzas sociales como vectores del cambio en la sociedad internacional.

La elaboración de este programa es, por lo tanto, una oportunidad para la revisión de esa experiencia y la actualización de su programa y método, tanto en lo que se refiere a sus contenidos conceptuales, como a la dimensión más amplia del enfoque de la enseñanza-

---

<sup>153</sup> Sobre esta asignatura, ver el interesante estudio de GARCÍA SEGURA (2003), *op. cit.*, pp. 405-408.

aprendizaje en el marco del Grado.

## 9.2. Planteamiento general de la asignatura: Diversidad y crítica en la teoría de las Relaciones Internacionales<sup>154</sup>

### 9.2.1. De los “grandes debates” al desafío post-positivista: evolución de la disciplina

Dentro del Grado de Relaciones Internacionales, la asignatura “Teoría de las Relaciones Internacionales” debe responder al elemental y evidente objetivo de conocer el acervo teórico de la disciplina y, por otro lado, proporcionar al estudiante las herramientas teóricas e interpretativas necesarias para entender, analizar e interpretar un sistema internacional contemporáneo que se presenta elusivo, al estar atravesado, como características fundamentales, por el cambio y la indefinición.

No estamos, como en el periodo de la Guerra Fría, ante un sistema internacional con una configuración clara, relativamente estable y rígidamente organizado en torno a polos de poder claramente identificables. El colapso de uno de esos dos polos no significó, salvo por un breve periodo, el advenimiento de un periodo de hegemonía unipolar. Con el ascenso de los países emergentes, en particular en Asia, y la aparente multipolaridad a la que ese proceso ha dado lugar, existiría ya de un mundo “post-Occidental”, “post-hegemónico”, o “post-estadounidense”<sup>155</sup>, o lo que Thomas Friedman, columnista de *New York Times*, ha llamado la “post-post-Guerra fría”<sup>156</sup>. Expresión que, a modo de juego intelectual, indicaría que el mundo de la post-Guerra Fría ya quedó atrás, pero lo que ha venido después —de ahí que en esa y en las anteriores definiciones se insista en la expresión “post”— sigue sin tener contornos o una estructura clara e identificable, y no existan conceptos, definiciones o metáforas con la capacidad explicativa como las empleadas hasta la caída del muro de Berlín.

El fin de la guerra fría, sin embargo, no solo se presentó con una fisonomía crecientemente multipolar, pues también dio paso a dinámicas de globalización y transnacionalización que han significado un rápido proceso de cambio en la naturaleza, las fuentes y las pautas de distribución del poder y la riqueza que no se ha detenido. Resultado de ello, emergen nuevos actores de poder —sean Estados o actores privados o no gubernamentales—, pero éste se dispersa en mercados y procesos transnacionales, y en redes de interdependencias en las que, pese a la narrativa de la multipolaridad, ningún actor parece

---

<sup>154</sup> En la redacción de esta sección el autor agradece los comentarios y críticas de Miren Alonso, Celestino del Arenal y Francisco Javier Verdes-Montenegro.

<sup>155</sup> Entre otros, ver ZAKARIA, Fareed (2008) *The Post-American World*. Nueva York, W. W. Norton; MAHBUBANI, Kishore (2009) *The New Asian Hemisphere. The Irresistible Shift of Global Power to the East*. Nueva York, Public Affairs; KUPCHAN, Charles A. (2012) *No One's World. The West, the Rising rest, and the Coming Global Turn*. Oxford, Oxford University Press; y ACHARYA, Amitav (2014) *The End of American World Order*. Cambridge, Polity. Entre las aportaciones españolas, entre otras relevantes, ver ARENAL, Celestino del (2009). “Mundialización, creciente interdependencia y globalización en las relaciones internacionales”, en *Cursos de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de Vitoria-Gasteiz 2008*, Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco, Bilbao, pp. 181-268; BARBÉ, Esther (2010), “Multilateralismo: adaptación a un mundo con potencias emergentes”, *Revista Española de Derecho Internacional*, vol. LXII, nº 2, pp. 21-50; GARCÍA SEGURA, Caterina (2017) “Westfalia, Worldfalia, Eastfalia. El impacto de las transformaciones de la estructura de poder interestatal en el orden internacional”, *Revista Española de Derecho Internacional*, vol. LXIX, nº 2, julio- diciembre, pp. 45-70; y SANAHUJA, José Antonio (2017) “Posglobalización y ascenso de la extrema derecha: crisis de hegemonía y riesgos sistémicos”, en Mesa, M. (coord.), *Seguridad internacional y democracia: guerras, militarización y fronteras. Anuario 2016-17*. Madrid, CEIPAZ, pp. 35-71.

<sup>156</sup> FRIEDMAN, Thomas (2006) “The Post-post-Cold War”, *The New York Times*, 10 de mayo.



ejercer un control efectivo, de ahí que más que de un mundo multipolar, se haya hablado de un mundo de “G-cero”, o incluso del “fin del poder”<sup>157</sup>.

El desafío intelectual y académico que entraña ese proceso de cambio para el estudiante de Relaciones Internacionales es doble. Por una parte, exige la comprensión de ese proceso de transformaciones estructurales en sí, desde una perspectiva socio-histórica; por otro lado, demanda los marcos teórico-metodológicos adecuados para permitir su conceptualización e interpretación, lo que demanda una mirada crítica a las Relaciones Internacionales, en tanto objeto de estudio, como, de manera más reflexiva, hacia las teorías y conceptos de las Relaciones Internacionales en tanto disciplina o campo de estudio, en particular hacia las que siguen conformando su corriente dominante, saber convencional o *mainstream* de la disciplina. Por ello, la asignatura “Teorías de las Relaciones Internacionales” ha de orientarse a lograr de los estudiantes tanto un conocimiento amplio de las distintas teorías y autores/as, como de una mirada crítica y reflexiva que faculte al estudiante para responder a ese doble desafío intelectual.

La mirada crítica y reflexiva sobre la propia disciplina no es algo nuevo. La historia de las Relaciones Internacionales como disciplina, tal y como ésta se ha presentado tradicionalmente de forma canónica y auto-referencial, no ha estado exenta de “grandes debates” basados, en gran medida, en la crítica entre los paradigmas dominantes, en particular el Realismo y el Liberalismo, sea en sus vertientes historicistas, o bien en sus versiones más racionalistas o “científicas”, o, en ese último caso, como proyecto normativo<sup>158</sup>. Como tales se suelen mencionar el primer gran debate entre realismo e idealismo, en las décadas de los años treinta y los cuarenta del pasado siglo; un segundo gran debate entre tradicionalismo y cientifismo, en los años cincuenta y sesenta; y un tercer gran debate inter-paradigmático en los años setenta y parte de los ochenta, que en una versión muy extendida —en particular, en la Escuela española de Relaciones Internacionales, a partir de aportaciones clave de especialistas como Celestino del Arenal o Esther Barbé— se ha planteado entre el Realismo, el Transnacionalismo o Globalismo, y el Estructuralismo<sup>159</sup>. Esta tríada, sin embargo, ha sido definida en diferentes términos por otros autores, y ello implica algunas diferencias significativas en su conceptualización que no se abordarán aquí. Para Viotti y Kauppi, por ejemplo, podría definirse en términos de realismo, pluralismo y globalismo<sup>160</sup>. Particularmente importante es la definición del mismo en términos de realismo, racionalismo y revolucionismo, asumida por la Escuela Inglesa a partir de la conceptualización de Martin Wight, que también la definió como la tradición de Maquiavelo, la grociana y la kantiana (ver cuadro adjunto)<sup>161</sup>.

---

<sup>157</sup> BREMMER, Ian (2012) *Every Nation for Itself: Winners and Losers in a G-Zero World*. Londres, Portfolio/Penguin; NAÍM, Moisés (2013) *El fin del poder*. Barcelona, Debate.

<sup>158</sup> ARENAL, Celestino del (2007) *Introducción a las Relaciones Internacionales*. Madrid, Tecnos (4ª edición), p. 93.

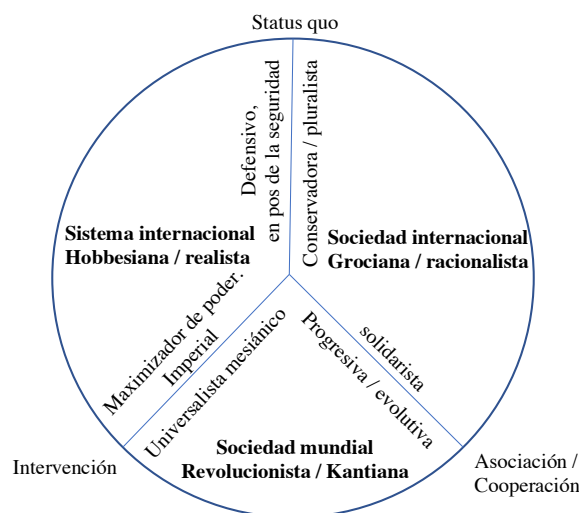
<sup>159</sup> ARENAL (2007) *op. cit.*; y BARBÉ, Esther (2007) *Relaciones Internacionales*. Madrid, Tecnos, (3ª edición), p. 60. Ver también la revisión crítica de GARCÍA PICAZO (2017) *op. cit.* Algunos autores, empero, han preferido hablar de la hegemonía del Realismo, y de “programas de investigación” —en el sentido que da a esta expresión Imre Lakatos— como el marxismo, el enfoque sistémico, de la dependencia, transnacionalista, y sociológico. Ver CALDUCH, Rafael (2000), *Teorías de las Relaciones Internacionales*. Madrid, Universidad Complutense (mimeo), p. 67 ([https://www.academia.edu/594434/Teor%C3%ADa\\_de\\_Relaciones\\_Internacionales](https://www.academia.edu/594434/Teor%C3%ADa_de_Relaciones_Internacionales) , accesado el 23 de marzo de 2018).

<sup>160</sup> VIOTTI, Paul R. y KAUPPI, Mark V. (1993) *International Relations Theory: Realism, Pluralism, Globalism*. Nueva York. Macmillan (2ª edición).

<sup>161</sup> WIGHT, Gabriele y PORTER, Brian (eds.) (1991) *International theory: the three traditions, Martin Wight*. Leicester/Londres, Leicester University Press. El esquema se ha tomado de BUZAN, Barry (2004) *An introduction to the English School of International Relations*. Cambridge, Polity, p. 14.

Sin embargo, los debates inter-paradigmáticos han sido y son un equívoco relato auto-referencial de la disciplina, quizás sólo válido en la fase final del periodo de entreguerras; o bien cuando realmente hubo “tres” paradigmas: en el breve lapso de los años sesenta y setenta del Siglo XX, y ese periodo el debate solo se produjo entre el realismo y el liberalismo, con el estructuralismo en una posición marginal<sup>162</sup>. En realidad, si en algún debate estuvo implicado el estructuralismo no fue con los paradigmas dominantes realista y liberal o idealista. Se trata de un debate ubicado en otro ámbito, el de la Economía Política Internacional y los estudios del desarrollo. En ese campo sí se enfrentaría al estructuralismo latinoamericano con la economía clásica o liberal dominante, y con el paradigma sociológico de las teorías de la modernización. Este último debate, en puridad, se situó en un ámbito distinto al de la disciplina de las Relaciones Internacionales.

### Las tres tradiciones en Relaciones Internacionales según la Escuela Inglesa



Fuente: Buzán (2004)

Por otra parte, el debate inter-paradigmático puso de relieve un problema epistemológico esencial: la inexistencia de una teoría general o fundamento básico común (“fundacional”) a partir del cual juzgar cada paradigma, sus pretensiones de verdad, y definir criterios para su verificación o falsación. Las diferencias epistemológicas entre ambos polos harían imposible el diálogo y cuestionarían el supuesto de la acumulación lineal de conocimiento del positivismo, vía prueba y refutación dentro de una racionalidad común, en términos de lo que Paul Feyerabend y el propio Thomas Kuhn denominaron la “incommensurabilidad” entre teorías sin lenguaje o fundamento común<sup>163</sup>. Cada paradigma habría construido su propio sistema coherente de postulados fundamentales, ontologías, conceptos y categorías, métodos, criterios de juicio, “semántica”, y un patrón propio de inferencias de causalidad. Por lo tanto, partiendo de la asunción de incommensurabilidad, no se trata de afirmar la mayor validez

<sup>162</sup> SMITH, Steve (1995) “The Self-Images of a Discipline: A Genealogy of International Relations Theory”, en BOOTH, Ken y SMITH, Steve (eds.) *International Relations Today*, University Park, Penn State University Press, pp. 1-37.

<sup>163</sup> OBERHEIM, Eric y HOYNINGEN-HUENE, Paul (2016) “The Incommensurability of Scientific Theories”, en ZALTA, Edward (ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. [<https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/incommensurability/>].

“científica” de un paradigma sobre otro, como en el primer debate, para fundamentar la disciplina de RRII sobre un *corpus* teórico coherente y “verdadero”, sino de aceptar una disciplina basada en el pluralismo teórico, con teorías que veían mundos distintos, imposibles de integrar en “gran síntesis”. De ello se derivaría una disciplina de las Relaciones Internacionales más rica, diversa y plural, pero envuelta en una suerte de “diálogo de sordos” o, más bien, de monólogos autorreferenciales; y, por tanto, con mayor riesgo de fragmentación. De hecho, como señala Wæver, el debate inter-paradigmático pudo ser el “pegamento” esencial que mantuvo unida a la disciplina en ese periodo<sup>164</sup>.

Como es sabido, el debate inter-paradigmático dio paso en los años ochenta a la denominada “síntesis neo-neo”, al producirse una visible convergencia entre el realismo estructural y el liberalismo. Con el realismo estructural de Waltz, se deja atrás la tradicional fundamentación ético-filosófica del realismo clásico, en particular su fundamentación religiosa de raíz judeo-cristiana, y se pretende establecer una nueva fundamentación racional para que el realismo pueda aspirar a ser, parafraseando el título del libro de Kenneth N. Waltz, una verdadera “teoría de la política internacional”. El liberalismo, por su parte, asumiría los condicionantes estructurales o sistémicos y el interés nacional como fundamentos de las preferencias de los actores, deja atrás los elementos normativos del idealismo, y recurriría en mayor medida a una fundamentación racionalista, recurriendo en mayor medida a metodologías cuantitativas. Esa común fundamentación racionalista dejaría atrás las barreras de la inconmensurabilidad, definiendo agendas y métodos convergentes de investigación. El institucionalismo neoliberal, por un lado, y la teoría neorrealista de la estabilidad hegemónica centrarían su atención en la cooperación en el marco de la economía política, como concreción de esa “síntesis neo-neo” que, como destacan Esther Barbé y Juan Pablo Soriano, permitirían la reconstrucción del discurso dominante en la disciplina de las Relaciones Internacionales<sup>165</sup>.

Ahora bien, más que el limitado y superado debate inter-paradigmático y la síntesis “neo-neo” de los años ochenta, para la comprensión de las teorías críticas contemporáneas el punto de partida obligado es la revolución post-positivista que a finales de los setenta y en la década de los ochenta sacudió los cimientos de las ciencias sociales en su conjunto, y a la que las Relaciones Internacionales no podía ser ajena. Para esta última significó, en particular, el fin del llamado “debate interparadigmático” entre el realismo, el liberalismo y el marxismo; un debate, o relato que ya en los años ochenta del siglo XX representaba, en palabras de Ole Wæver<sup>166</sup> “...un mapa engañoso y una mala guía para introducir a los estudiantes en el debate”.

Ya en los años ochenta se observaban reacciones críticas al problema de la inconmensurabilidad y al rígido marco de los paradigmas dominantes. En el ámbito de la Economía Política Internacional, los trabajos de Susan Strange representarían un ejemplo inicial de crítica que, dentro de una epistemología esencialmente positivista, reivindicaba a Fayerabend y planteaba aproximaciones más eclécticas como su “teoría del poder estructural”<sup>167</sup>.

---

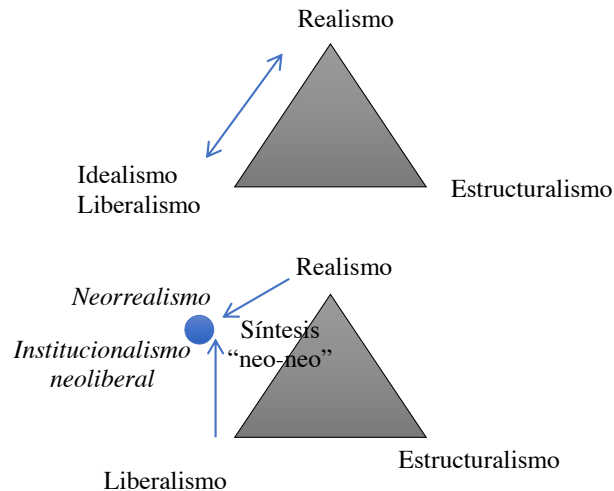
<sup>164</sup> WÆVER, Ole (1996) “The Rise and Fall of the Inter-Paradigm Debate”, en SMITH, Steve, BOOTH, Ken y ZALEWSLI, Marysia (eds.) *International Theory: Positivism & Beyond*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 149.

<sup>165</sup> BARBÉ, Esther y SORIANO, Juan Pablo (2015) “Del debate Neorrealismo-neoliberalismo a la (re)construcción del discurso dominante en Relaciones Internacionales”, en ARENAL, Celestino del y SANAHUJA, José Antonio, *Teorías de las Relaciones Internacionales*. Madrid, Tecnos, pp. 127-156. Un ejemplo clásico es el trabajo de Moravcsik, Andrew (1997) ‘Taking Preferences Seriously: A Liberal Theory of International Politics’, *International Organization* vol. 5, nº 4, pp. 513-553.

<sup>166</sup> WÆVER (1996) *op. cit.*, p. 149.

<sup>167</sup> STRANGE, Susan (1988) *States and Markets*. Londres, Pinter, p. 18-19, 29; STRANGE, Susan (1998) “What Theory? The Theory in Mad Money”. Coventry, University of Warwick, Centre for the Study of

## La cartografía canónica de la teoría de las Relaciones Internacionales del debate inter-paradigmático a la “síntesis neo-neo”



Fuente: Wæver 1996

Por otro lado, conforme al muchas veces citado discurso de Robert Keohane como Presidente de la *International Studies Association* (ISA)<sup>168</sup>, el principal eje de debate se habría resituado en una línea o eje de tensión con dos polos: por un lado, el racionalismo —como fundamentación teórica común tanto del neorrealismo como del neoliberalismo institucional—, y por otro lado lo que Keohane denominaba “reflectivismo” o interpretativismo, que incluiría tanto el constructivismo social emergente, como la filosofía post-moderna<sup>169</sup>. Este eje o línea de tensión constituiría lo que se ha denominado el “cuarto debate” de la disciplina<sup>170</sup>. En el mismo hay importantes ejes ontológicos —entre materialismo e idealismo, y entre individualismo y holismo o, en otros términos, entre agencia y estructura—, pero la línea de tensión más relevante se situaría, como se ha indicado, en el ámbito epistemológico<sup>171</sup>.

En no pocos aspectos ese eje racionalismo-reflectivismo expresaría también las posiciones del *mainstream* frente a una “insurgencia” teórica que reflejaba el asalto radical del post-positivismo. Como se indicó, al partir de la teoría del conocimiento, la irrupción del post-positivismo ha supuesto el más importante desafío epistemológico para el conjunto de

---

Globalisation and regionalization, *CSGR Working Paper* n° 18/98, p. 22; y COX, Robert W. (1996) “Take six eggs: Theory, finance and the real economy in the work of Susan Strange”, en COX, Robert W. y SINCLAIR, Timothy J., *Approaches to World Order*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 177.

<sup>168</sup> KEOHANE, Robert O. (1988) “International Institutions: Two Approaches”, *International Studies Quarterly*, vol. 32, n° 4, pp. 379-396.

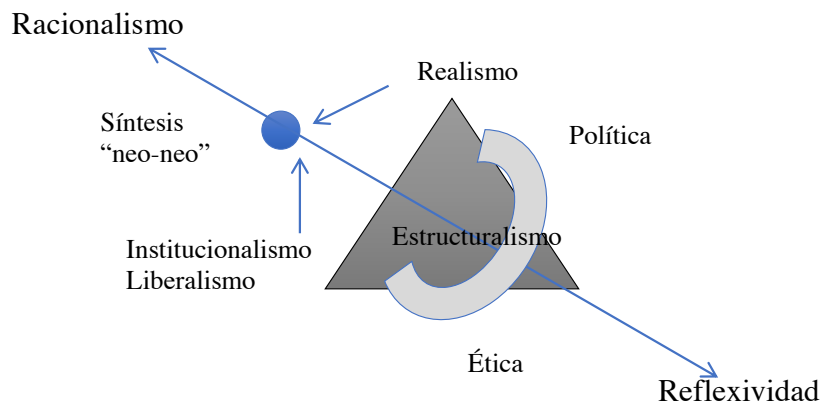
<sup>169</sup> HOFFMAN, Mark, “Critical Theory and the Inter-Paradigm Debate”, *Millennium: Journal of International Studies*, vol. 16, n° 2, 1987 pp. 231-250. De manera más general, sobre el fin del “debate inter-paradigmático” y la redefinición de la disputa teórica desde los años noventa del siglo XX, ver LAPID, Yosef (1989) “The Third Debate: On the Prospects of International Theory in a Post-Positivist Era”, *International Studies Quarterly* vol. 33, n° 3, pp. 235-254.

<sup>170</sup> Aunque para algunos autores, que obvian el debate entre concepciones tradicionales y “científicas”, este sería el tercer debate y no el cuarto. Ver de nuevo LAPID (1989) *op. cit.*

<sup>171</sup> Un tratamiento sistemático de esta cuestión en SODUPE, Kepa (2003) *La teoría de las Relaciones Internacionales a comienzos del Siglo XXI*. Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 62-75.

las ciencias sociales, y todavía hoy constituye uno de los principales fundamentos de toda teorización crítica.

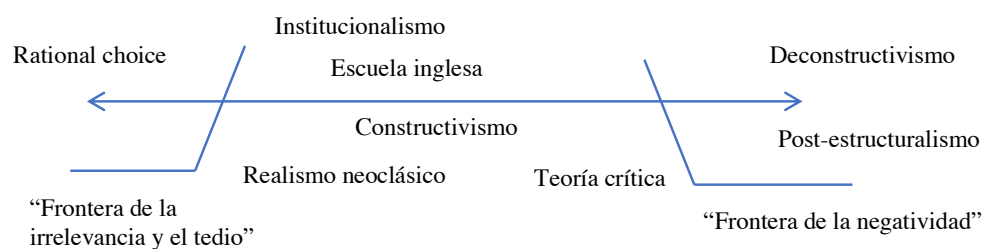
### La teoría de las Relaciones Internacionales en los años ochenta: de la “síntesis neo-neo” al eje racionalismo-reflectivismo



Fuente: Wæver 1996

Hacia los años noventa, no obstante, las posiciones en ese eje habrían evolucionado desde la polarización inicial. Los extremos seguían siendo fácilmente reconocibles, con los seguidores más radicales del *rational choice* y de la modelización y las metodologías cuantitativas y “científicas”, por el lado del racionalismo; y la negatividad post-estructuralista y deconstructivista y sus recursos a la hermenéutica, en el otro extremo. Pero a lo largo de ese eje también se habría producido un cierto *rapprochement* al aparecer posiciones intermedias más matizadas.

### La teoría de las Relaciones Internacionales en los años noventa Aproximaciones y polarización en el eje racionalismo-reflectivismo



Adaptado de Wæver 1996

Como señaló Alexander Wendt, en realidad pocos autores ubicados en el *mainstream* teórico se identificarían ya con el positivismo clásico o con un racionalismo extremo como el de los modelos más formalizados del *rational choice*<sup>172</sup>, más propios de la Ciencia Política o la microeconomía. Por otro lado, las posiciones post-estructuralistas más extremas, que conocieron una notable expansión en el decenio de los ochenta al amparo de la filosofía post-

<sup>172</sup> WENDT, Alexander (1999) *Social Theory of International Politics*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 39.

moderna, no han logrado modificar su posición en los márgenes de la disciplina. Los desarrollos más importantes se han producido en un terreno intermedio en el que, por un lado, las posiciones racionalistas han ido asumiendo la relevancia de la historia, las instituciones y las normas y otras estructuras sociales y culturales profundas, reconociéndose su papel constitutivo en las preferencias y la identidad de los actores. Por otro lado, la epistemología reflexivista en la que se basan distintas teorías se configura como un nuevo racionalismo que responde a las exigencias de una “modernidad reflexiva que revisa y redefine en términos contemporáneos los propósitos emancipadores de la ilustración. Este terreno intermedio se desarrolla en mayor detalle en la sección posterior.

Al iniciarse el Siglo XXI, el escenario de la teoría de las Relaciones Internacionales se ha tornado más complejo y fragmentado, y por ello, definir su cartografía requiere ir más allá de ese eje, que alude a la dimensión epistemológica. La teoría de las Relaciones Internacionales es hoy más diversa y problemática. En el seno de las corrientes dominantes o *mainstream* teórico, eminentemente racionalista o positivista, así como dentro de aquellas que se definen como teorías críticas, existen importantes diferencias ontológicas, epistemológicas y normativas que es necesario desentrañar.

Para trazar la cartografía del debate teórico contemporáneo, cabría afirmar que hoy son tres las principales divisorias o ejes los que articulan el debate entre los enfoques dominantes y las teorías críticas, y a través de ellos se puede avanzar en su caracterización: en primer lugar, continúa vigente la divisoria epistemológica entre el racionalismo y el reflectivismo, y en particular, los enfoques racionalistas más extremos y la negación deconstructivista. En segundo lugar, se observa una línea de tensión que gira en torno a la posibilidad y deseabilidad de cambio en el orden social, lo que concierne a la dimensión normativa de la teoría. La tercera divisoria o línea de tensión enfrentaría el universalismo y la historicidad, lo que alude al pretendido carácter universal del conocimiento frente a la naturaleza esencialmente contingente, histórica, contextual e intersubjetiva del mismo. En esas tres divisorias, a su vez, subyace la línea o eje de tensión entre fundacionalismo y antifundacionalismo, tanto en el ámbito epistemológico como normativo. El cruce de estas líneas de tensión trazaría un espacio en varias dimensiones, que no puede ceñirse a los ejes de debate con los que se caracterizó el panorama de décadas anteriores. A continuación, se examinan brevemente ya que constituyen los tres ejes de debate teórico sobre los que se articula y organiza, de manera transversal, el programa de la asignatura “Teorías de la Relaciones Internacionales”.

#### 9.2.2. El eje epistemológico: racionalismo-reflectivismo, positivismo-post-positivismo

La primera de estas líneas de tensión, como se indicó, da continuidad a la divisoria entre el positivismo y el post-positivismo y en particular al eje racionalismo-reflectivismo, y gira en torno a los fundamentos epistemológicos de la teoría. Por ello, en no pocos aspectos, las controversias se ubican más en el ámbito de la teoría o la filosofía del conocimiento que propiamente en el campo de las Relaciones Internacionales. Si bien las teorías dominantes siguen firmemente ancladas en una fundamentación racionalista, para el conjunto de la disciplina puede hablarse, desde los 2000, de un “giro” reflectivista muy amplio, que ha supuesto tanto la asunción amplia de la reflexividad como fundamento epistemológico, como un amplio desarrollo de las teorías que desde esa epistemología cuestionan las teorías convencionales o *mainstream* de la disciplina<sup>173</sup>.

Por tratarse de una disputa epistemológica, este eje también es reflejo de una pugna entre el fundacionalismo epistemológico inherente a las teorías clásicas, y el

---

<sup>173</sup> HAMATI-ATAYA, Inanni (2012), “Reflectivity, reflexivity, reflexivism: IR’s ‘reflexive turn’ —and beyond”, *European Journal of International Relations*, vol 19, n° 4, pp. 669-694.

antifundacionalismo epistemológico —más moderado o radical— de las teorías constructivistas y críticas. El fundacionalismo alude a la pretensión teórica de establecer una fundamentación última o básica del conocimiento en un conjunto de certezas elementales y/o universales. A través de ellas las creencias sobre el mundo, así como los elementos de causación que fundamentan el conocimiento científico, podrían ser sometidos a prueba y evaluados como “verdaderos” o “falsos” desde un procedimiento y unos postulados “científicos” y objetivos, que con ello proporcionarían una suerte de cimientos comunes a la disciplina. De nuevo en términos epistemológicos, por antifundacionalismo se entendería aquella posición que asume que ningún postulado o pretensión de verdad puede ser probada como tal, al no existir ningún parámetro neutral, universal u “objetivo” para hacerlo, por lo que el conocimiento debe ser objeto de interpretación desde la perspectiva de la sociología histórica; esto es, en función de su contexto social, histórico y contingente. Ese contexto es también el que proporciona los fundamentos causales sobre los que explicar la realidad social.

La relevancia de la cuestión fundacionalismo/antifundacionalismo radica en gran medida en que es en última instancia una discusión sobre la explicación última de los fenómenos sociales. Remite a las “causas últimas” y los patrones de inferencia de causalidad en cada teoría, y sobre la existencia misma de dichas causas.

Por su fundamento epistemológico, y en directa relación con lo anterior, en este eje radica la distinción clave entre teorías explicativas y teorías constitutivas. Las primeras, que suelen tener carácter fundacionalista, pretenden situarse en algún lugar fuera de la realidad social y la historia, y pretenden ser un mero reflejo “objetivo” de ésta. En otros términos, parten de la conocida distinción positivista entre realidad y conocimiento, entendiendo éste como algo “externo” a la realidad social y las relaciones sociales. El conocimiento se concibe como reflejo y/o explicación de la realidad social, entendida como parte de un mundo “natural” u objetivo, que ha de ser explicado a partir de un fundamento racional, objetivo o científico. Estas asumen el enfoque típicamente positivista de la causalidad que caracteriza a las denominadas “teorías explicativas”, con un razonamiento basado en variables dependientes, independientes e intervinientes, por citar las más comunes en ese tipo de teorización.

Frente a ellas, a partir de una epistemología reflectivista, se alzarían las “teorías constitutivas”, que más que buscar relaciones de causalidad objetivables, tratarían de dar cuenta de la naturaleza de las relaciones internacionales a partir de las estructuras que las constituyen y las condicionan<sup>174</sup>. Las teorías constitutivas entienden las teorías de las Relaciones Internacionales y el conocimiento que estas generan como elementos que constituyen la realidad social a través de las instituciones, las prácticas sociales, el lenguaje y los discursos y narrativas a las que la teoría daría forma<sup>175</sup>. Para estas teorías el conocimiento está enraizado en las relaciones sociales y es parte de ellas, ya que tiene un papel constitutivo de esa misma realidad en tanto otorga significado a las relaciones sociales y orienta las prácticas sociales, construyendo el mundo conforme a la comprensión e interpretación del mismo por parte de los actores. En este tipo de razonamiento, la cuestión de la causalidad se

---

<sup>174</sup> Una discusión más amplia de esta cuestión en el trabajo pionero de HOLLIS, Martin y SMITH, Steve (1990) *Explaining and Understanding International Relations*. Oxford, Oxford University Press, y posteriormente en WENDT, Alexander (1998) “On Constitution and Causation in International Relations”, *Review of International Studies*, vol. 24, pp. 101-117. Ver también KURKI, Milja (2008) *Causation in International Relations*. Cambridge, Cambridge University Press

<sup>175</sup> Una amplia discusión de esta cuestión en WIGHT, Colin (2008) “Philosophy of Social Science and International Relations”, en CARLSNAES, Walter, RISSE, Thomas, y SIMMONS, Beth A., *Handbook of International Relations*, Londres, SAGE, pp. 38-39.

inscribe en la relación de mutua interacción y constitución entre la agencia y la estructura, y su naturaleza y elementos constitutivos, materiales, institucionales e ideacionales<sup>176</sup>.

Las teorías constitutivas, además, se basan en la premisa kantiana de que la reflexión sobre los límites y condicionantes de lo que es posible conocer debe ser un propósito esencial del propio conocimiento, y el aporte de Hegel y Marx de que el conocimiento está siempre e inevitablemente condicionado por el contexto y las condiciones sociales, materiales e históricas en el que se genera. Responde también al método hermenéutico de la Escuela de Fráncfort, y de manera más cercana está fuertemente influida por el trabajo sociológico de Pierre Bourdieu, Niklas Luhman o Ulrich Beck. Supone asumir que estudiar y teorizar la realidad social o las relaciones internacionales puede ser, debiera ser, y necesariamente es un acto reflexivo<sup>177</sup>.

Mientras que las teorías explicativas, inscritas en la tradición positivista, pretenden proporcionar una explicación o *explanans* racional y con fundamentación empírica de la sociedad internacional, para las segundas la propia teoría es parte de esa realidad social, histórica y contingente, y debe ser explicada en tanto *explanandum* a partir de una teorización interpretativista, en la tradición de la *verstehen* weberiana. Estas últimas exigen lo que Anthony Giddens denomina la “doble hermenéutica” que ha de caracterizar las ciencias sociales, que de esta forma se distinguen de las ciencias naturales: los seres humanos interpretan el mundo a través de su reflexión, de sus prácticas, y de sus relaciones sociales; las ciencias sociales han de interpretar, a su vez, esas interpretaciones<sup>178</sup>. Puede añadirse que adoptar una mirada reflexiva implicaría también el examen crítico y la interpretación de la propia práctica académica dentro de esa “doble hermenéutica”, examinando críticamente el papel de las normas, instituciones, prácticas, actores, y mecanismos de validación del conocimiento generado por la disciplina de las Relaciones Internacionales<sup>179</sup>.

Por otro lado, es importante precisar que el antifundacionalismo epistemológico no implica necesariamente asumir una posición relativista desde el punto de vista normativo. Como se verá, la Escuela Inglesa, en su vertiente más solidarista o normativa, influida por el pensamiento de Habermas; o la propia teoría crítica inspirada por ese autor afirma que la teoría puede caracterizarse por un fundacionalismo normativo mínimo y contingente, respetuoso de la diversidad, basado en acuerdos surgidos de la acción comunicativa a través

---

<sup>176</sup> WENDT, Alexander (1987) “The Agent-Structure Problem in International Relations Theory”, *International Organization* vol. 41, n° 3, pp. 335-70; CARLNAES, Walter (1992) “The Agency-Structure Problem in Foreign Policy Analysis”, *International Studies Quarterly*, vol. 36, n° 3, p. 245-270; WIGHT, Colin (2006) *Agents, Structures and International Relations. Politics as Ontology*. Cambridge, Cambridge University Press; KNAFO, Samuel (2010) “Critical approaches and the legacy of the agent/structure debate in international relations”. *Cambridge Review of International Affairs*, vol. 23, n° 3, pp. 493-516; y CABALLERO, Sergio (2018) “El debate agencia-estructura en las Relaciones Internacionales: capacidad de agencia y limitaciones estructurales”. En *VVAA Otras miradas y otras voces. Visiones críticas de las Relaciones Internacionales*. Buenos Aires, Eduntref (en prensa).

<sup>177</sup> NEUFELD, Mark (1993), “Reflexivity in International Relations Theory”, *Millennium: Journal of International Studies*, vol. 22, n° 1, pp. 53-76; LEANDER, Anna (2002), “Do We Really Need Reflexivity in IPE? Bourdieu’s Two Reasons for Answering Affirmatively”, *Review of International Political Economy* vol. 9, n° 4, pp. 601-609; EAGLETON-PIERCE, Matthew (2011) “Advancing a Reflexive International Relations”, *Millennium - Journal of International Studies*, vol. 39, n° 3, pp. 805-823; y ADLER-NIELSEN, Rebeca (ed.) (2013) *Bourdieu in International Relations. Rethinking Key Concepts in International Relations*. Milton Park, Routledge.

<sup>178</sup> GIDDENS, Anthony (1982) *Social Theory and Modern Sociology*. Cambridge, Polity Press, pp. 20-21; y del mismo autor (1984) *The Construction of Society*. Cambridge. Polity, p. 20. Con carácter más general, ver también JACKSON, Patrick Thaddeus (2006), “Making sense of Making Sense: Configurational Analysis and the Double Hermeneutic”, en YANOW y SCHWARTZ-SEA, *op cit.*, pp. 264-280

<sup>179</sup> JØRGENSEN, Knud; ALEJANDRO, Audrey; REICHWEIN, Alexander; RÖCH, Felix, y TURTON, Helen (2017) *Reappraising European IR Traditions*. Palgrave Macmillan, pp. 31-42.



de la deliberación racional y de la propia actividad política, a través de una ética del discurso universalista ligada a propósitos de emancipación humana<sup>180</sup>.

Como se indicó, en este eje, en el extremo positivista se ubicarían, como se indicó, las variantes del institucionalismo basadas en las premisas de la elección racional o *rational choice* más vinculadas a las ciencias políticas, con un alto grado de formalización metodológica y el recurso frecuente a métodos cuantitativos. En el otro extremo de este eje encontraríamos el post-estructuralismo, el pensamiento decolonial, y la teoría feminista de las Relaciones Internacionales. Obviamente, ello también comporta determinadas opciones metodológicas y en particular, el recurso a la hermenéutica y a herramientas cualitativas como el análisis del discurso.

Ahora bien, en este eje las teorías más radicales se situarían en una posición relativamente excéntrica y radical respecto a un *mainstream* en el que las teorías clásicas basadas en premisas racionalistas se habrían desplazado hacia posiciones más moderadas y se han tornado más reflexivas, al asumir la relevancia de la historia, las instituciones y las normas y otras estructuras sociales y culturales profundas, reconociendo su papel constitutivo en las preferencias y la identidad de los actores. Este sería el caso de un realismo neoclásico que se distanciaría del rígido racionalismo y del determinismo estructural del neorrealismo de Waltz<sup>181</sup>, o de la “Escuela Inglesa” de la Sociedad Internacional<sup>182</sup>.

Por otro lado, la epistemología reflexivista en la que se basan distintas teorías se configura como un nuevo racionalismo como mostraría la evolución y creciente aceptación del social-constructivismo como expresión de un racionalismo moderado precisamente por combinar una fundamentación reflectivista con métodos y diseños de investigación racionalistas, con lo que se iría afianzando como un enfoque “racionalista moderado” con voluntad y capacidad de convertirse en una nueva corriente dominante en la disciplina, aun manteniendo cierta capacidad crítica sobre otros enfoques convencionales<sup>183</sup>. En determinadas variantes, el social-constructivismo mostró una clara vocación sociológica e historicista basada en un método histórico-comparativo, centrado en el estudio de la identidad y de otros factores socio-culturales y civilizacionales, o en la “singularidad de lo distintivo”, como el que representa Peter Katzenstein<sup>184</sup>.

---

<sup>180</sup> Ver las aportaciones de HURRELL, Andrew (2007) *On Global Order. Power, values and the Constitution of the International Society*. Oxford, Oxford University Press, p. 300 y sgtes; y LINKLATER, Andrew (2007) *Critical Theory and World Politics. Citizenship, sovereignty and humanity*, Milton Park, Routledge.

<sup>181</sup> ROSE, Gideon (1998) “Neoclassical Realism and Theories of Foreign Policy”, *World Politics*, Vol. 51, n° 1, pp. 144-172; y LOBELL, Steven, RIPSAN, Norrin, y TALIAFERRO, Jeffrey (2009) “Introduction: Neoclassical Realism, the State, and Foreign Policy”, en LOBELL, Steven, RIPSAN, Norrin, y TALIAFERRO, Jeffrey (eds.), *Neoclassical Realism, the State, and Foreign Policy*. Nueva York, Cambridge University Press, pp. 1-41.

<sup>182</sup> La Escuela Inglesa muestra una interesante evolución influido por Habermas y Linklater, desde el texto clásico de BULL, Hedley (1977) *The Anarchical Society. A Study of order in World Politics*. Londres, Macmillan, a la aportación de HURRELL, Andrew (2007) *On Global Order. Power, Values and the Constitution of International Society*. Oxford: Oxford University Press. Ver también BUZAN, Barry (2004) *From International to World Society? English School Theory and the Social Structure of Globalisation*. Cambridge, Cambridge University Press; y GARCÍA SEGURA, Caterina (2015) “La Escuela Inglesa y la teoría de la Sociedad Internacional: propuestas, críticas y reformulación”, en ARENAL y SANAHUJA (2015) *op. cit.*, pp. 269-300.

<sup>183</sup> ADLER, Emmanuel (1997) “Seizing the Middle Ground: Constructivism in World Politics”, *European Journal of International Relations*, Vol. 3, n° 3, pp. 319-363; GUZZINI, Stefano (2000) “A Reconstruction of Constructivism in International Relations”, *European Journal of International Relations*, vol. 6, n° 2, pp. 147-182; FINNEMORE, Martha y SIKKINK, Kathrin (2001), “Taking Stock: The Constructivist Research Program in International Relations and Comparative Politics”, *Annual Review of Political Science*, vol. 4, pp. 391-416; e IBÁÑEZ, Josep (2015) “Socialconstructivismo: ideas, valores y normas en la política mundial”, en ARENAL y SANAHUJA (2015) *op. cit.*, pp. 189-218.

<sup>184</sup> Como ejemplos clásicos de la combinación de una epistemología reflectivista, y la sociología histórica, ver WENDT, Alexander (1992) “Anarchy is What States Make of It: The Social Construction of Power Politics”,

Aún en ese terreno intermedio, este eje continuaría hacia la teoría crítica neo o post-marxista, de nuevo sobre premisas epistemológicas post-positivistas, que se distancia de las pretensiones científicas del marxismo clásico y trata de responder a las exigencias de una “modernidad reflexiva” que revisa y redefine en términos contemporáneos los propósitos emancipadores de la ilustración. Sería la expresión de un reflectivismo “post-radical” que aunaría la reflexividad y las metodologías interpretativistas con un mayor reconocimiento de elementos materiales, de la sociología histórica, y del papel de las normas y las instituciones.

Este *rapprochement* también se observa en dos tendencias relacionadas entre sí, y que son visibles desde los años noventa: el desarrollo de las teorías intermedias o de rango medio —*middle range* o *mid-level theory*—, y el frecuente recurso a elaborar marcos interpretativos basados en el eclecticismo teórico y el pluralismo metodológico. Ambas tendencias responden a la necesidad de abordar problemas específicos de las relaciones internacionales, de ampliar la capacidad explicativa del análisis de esos problemas, y de participar en el debate de política pública, todo ello evitando la “heurística negativa”, en términos de Imre Lakatos, que impone la adscripción estricta a un paradigma o teoría coherente y cerrada, o el aislamiento académico que impone un debate teórico alejado de la práctica de las relaciones internacionales y la política exterior<sup>185</sup>. Según Sil y Katzenstein, un enfoque basado en el eclecticismo teórico y analítico es aquel que pretende elucidar, traducir e integrar selectivamente elementos de análisis, conceptos, lógicas, mecanismos e interpretaciones procedentes de teorías desarrolladas dentro de paradigmas diferenciados, pero que abordan problemas substantivos que tienen significación tanto desde el punto de vista académico como práctico, generalmente a partir de la forma en la que son entendidos y experimentados por los actores políticos, sin atarse a las exigencias ontológicas y epistemológicas de las “grandes teorías” (*Grand Theory*), reconociendo sus dificultades o, quizás su “imposibilidad” en tiempos de globalización, como afirma Andreas Behnke<sup>186</sup>. La investigación enmarcada en un determinado paradigma generalmente aborda las cuestiones que forman parte de su particular problemática, y asume la primacía ontológica y causal de determinadas premisas y fenómenos. Por ello, ese eclecticismo, lógicamente, podría plantear contradicciones teóricas, metateóricas y epistemológicas, así como discordancias desde el punto de vista ontológico. Pero esas inconsistencias pierden relevancia en la medida que el análisis se centra en cuestiones específicas a resolver, y se distancia de las grandes cuestiones propias de las grandes teorías manteniendo al mismo tiempo un alto nivel de exigencia y rigor analítico y conceptual<sup>187</sup>.

Las teorías intermedias, o de rango medio, son aquellas que, orientadas a cuestiones concretas o *issue-oriented*, enlazan la “Gran Teoría” con problemáticas específicas de las relaciones internacionales, y en ocasiones se caracterizan también por cierto grado de

---

*International Organization* n° 46, pp. 391–425; o los aportes de Peter J. Katzenstein. En particular, KATZENSTEIN, Peter J. (ed.) (1996) *The Culture of National Security*. Nueva York, Columbia University Press. Ver también SANTA-CRUZ, Arturo (2012) “Introducción: Peter J. Katzenstein: la política sin fronteras o la ubicuidad de lo distintivo”, en SANTA-CRUZ, Arturo (ed.) *La política sin fronteras. Ensayos escogidos de Peter J. Katzenstein*. México: CIDE, pp. 13-36.

<sup>185</sup> SIL, Rudra y KATZENSTEIN, Peter J. (2010) *Beyond Paradigms. Analytical Eclecticism and the Study of World Politics*. Londres. Palgrave Macmillan. Ver también CHECKEL, Jeffrey T. (2010) “Theoretical Synthesis in IR: Possibilities and Limits”, *Simons Papers in Security and Development* n° 6/2010; y SØRENSEN, Georg (2008) “The Case for Combining Material Forces and Ideas in the Study of IR”, *European Journal of International Relations*, vol. 14, n° 1, pp. 5-32. Sobre la combinación de métodos racionalistas e interpretativistas ver YANOW, Dvora y SCHWARTZ-SEA, Peregrine (eds.) (2006) *Interpretation and Method: empirical research methods and the interpretive turn*. Londres, M. E. Sharpe

<sup>186</sup> BEHNKE, Andreas (2006) “Grand Theory in the Age of its Impossibility”, en GUZZINI, Stefano y LEANDER, Anna (eds.) *Constructivism and International Relations. Alexander Wendt and his Critics*. Londres. Routledge, pp. 48-56

<sup>187</sup> SIL y Katzenstein (2010) *op. cit.*, p. 10.

eclecticismo y flexibilidad desde el punto de vista teórico y metodológico, si bien solo producen generalizaciones contingentes y/o condicionadas<sup>188</sup>. Son ampliamente utilizadas por su valor heurístico, su capacidad de definir un programa de investigación “progresivo”, en el sentido de Lakatos, y de orientar la investigación empírica. La teoría de juegos, y su recurso a métodos cuantitativos (Axelrod, Snidal); los modelos de toma de decisiones y el análisis de política exterior centrado en los actores (Allison, Jervis), o la “teoría de la paz democrática” (Doyle, Ray, Russett) serían ejemplos tempranos de este tipo de teorización. Desde los noventa, sin embargo, se han ampliado como resultado de las tendencias antes mencionadas. Ejemplos de este tipo de teorías, que se situarían de nuevo en esos espacios intermedios en el eje epistemológico, sería la Teoría de los Complejos Regionales de Seguridad, combinando elementos constructivistas sobre securitización, geopolítica, y el análisis realista de equilibrios de poder<sup>189</sup>; los estudios sobre “europeización” de políticas, que combinan aportes institucionalistas y socialconstructivistas<sup>190</sup>; o las teorías sobre “difusión” de instituciones y normas internacionales, que también parten de premisas constructivistas e institucionalistas, pero recurren a menudo a métodos cuantitativos más frecuentes en Ciencia Política<sup>191</sup>.

Como se indicó anteriormente, sin perjuicio del importante desarrollo de la teoría y la creciente asunción de la reflexividad en ese espacio intermedio del eje de tensión epistemológico, se han producido también amplios desarrollos en el polo del reflexivismo radical, a través del pensamiento decolonial y postcolonial —que se aborda con más detalle en una sección posterior—, y en particular las teorías feministas de las Relaciones Internacionales. Estas teorías conformarían un polo crítico, no solo por seguir afirmando la naturaleza histórica, contingente, contextual e intersubjetiva de la realidad social y del conocimiento que ésta genera, sino por considerar que la generación de conocimiento, en tanto acto intersubjetivo, puede entenderse como una práctica social más y en particular, como la más relevante fuente de un poder que, como advertiría Foucault, depende en última instancia del conocimiento, de la producción socialmente difusa de significados intersubjetivos, y del establecimiento de “regímenes de verdad”. En este eje, el desafío epistemológico también implicaría —y esta es otra divisoria importante— el cuestionamiento de los confines, objeto y agendas de la disciplina, en la medida que suponen prácticas de

<sup>188</sup> LAKE, David (2013) “Theory is dead, long live theory: the end of the Great Debates and the rise of eclecticism in International Relations”, *European Journal of International Relations* vol. 19, n° 3, pp. 567-587;

<sup>189</sup> BUZAN, Barry y WÆVER, Ole (2003) *Regions and Powers: The Structure of International Security*. Cambridge, Cambridge University Press; FRAZIER, Derrick y STEWART-INGERSOLL, Robert (2010) “Regional powers and security: A framework for understanding order within regional security complexes”, *European Journal of International Relations* vol. 16 n° 4, pp. 731-753, y de los mismos autores (2012) *Regional Powers and Security Orders. A theoretical Framework*. Londres, Routledge.

<sup>190</sup> Entre otros, GREEN COWLES, Maria; CAPORASO, James y RISSE, Thomas (eds.) (2001) *Transforming Europe: Europeanisation and Domestic Change*. Ithaca, Cornell University Press; FEATHERSTONE, Kevin y RADAELLI, Claudio (eds.) (2003) *The Politics of Europeanization*. Oxford, Oxford University Press, HILL, Christopher y WONG, Reuben (eds.) (2011) *National and European Foreign Policies: Towards Europeanisation*. Londres, Routledge; y RUANO, Lorena (ed.) (2013) *The Europeanization of National Foreign Policies Towards Latin America*. Londres, Routledge.

<sup>191</sup> FINNEMORE, Martha y SIKKINK, Kathryn (1998) “International Norm Dynamics and Political Change”. *International Organization* vol. 52 n° 4, pp. 887-917; SIMMONS, Beth, DOBBIN, Frank, y GARRETT, Geoffrey (2006) “Introduction: The International Diffusion of Liberalism.” *International Organization* vol. 60, pp. 781-810; GILARDI, Fabrizio (2013) “Transnational Diffusion: Norms, Ideas, and Policies”, en CARLSNAES, Walter, RISSE, Thomas y SIMMONS, Beth A. (eds.) *Handbook of International Relations*. Londres, SAGE, pp. 453-502; GRAHAM, Erin R., SHIPAN, Charles R. y VOLDEN, Craig (2013) “The Diffusion of Policy Diffusion Research in Political Science”. *British Journal of Political Science* vol 43, n° 3, pp. 673-701; BÖRZEL, Tanja A. y HÜLLEN, Vera van (eds.) (2015) *Governance Transfer by Regional Organizations. Patching Together a Global Script*. Londres, Palgrave Macmillan; y RISSE, Thomas (2016) “The Diffusion of Regionalism”, en BÖRZEL, Tanja A. y RISSE, Thomas (eds.) *The Oxford Handbook of Comparative Regionalism*, Oxford, Oxford University Press, pp. 87-108.

silenciamiento y exclusión de saberes, actores, problemáticas, y resistencias que deberían ser objeto de atención.

Las teorías feministas de las relaciones internacionales, partiendo de una epistemología reflexivista que asume la naturaleza constitutiva del género, son un claro ejemplo de ello. Estas teorías tratarían de desvelar la naturaleza androcéntrica y heteropatriarcal de la producción de conocimiento, de las ontologías y conceptos centrales de las relaciones internacionales y de la disciplina misma<sup>192</sup>, lo que se ha encontrado con el rechazo y en ocasiones la incomprensión de las teorías dominantes<sup>193</sup>. Con ello, pretende alumbrar espacios, actores, sujetos y cuerpos, así como estructuras y relaciones que la disciplina excluye, silencia o ignora.

Para estas teorías el género, además de ser variable analítica, se configura como elemento constitutivo de las relaciones sociales, incluyendo las relaciones internacionales. Parte así de una epistemología reflectivista informada por feminismo y enfoque de género, asumiendo que el conocimiento es reflejo de unas relaciones sociales determinadas por el patriarcado y la desigualdad basada en el género, y contribuye, a su vez, a su reproducción y sostenimiento. Como plantea Cynthia Enloe, se debe partir de la posición y la experiencia de las mujeres en las Relaciones Internacionales, y del hecho fundamental de que no están presentes, o lo están de manera minoritaria, en los lugares en los que se llevan a la práctica y se teorizan las relaciones internacionales: las cancillerías, los ejércitos, las fuerzas de seguridad o los teóricos de las Relaciones Internacionales<sup>194</sup>. Una epistemología desde el punto de vista feminista (*feminist standpoint epistemology*), como la elaborada por la primera generación de autoras de estas teorías, debe buscar en otra parte: en la vida y experiencia de las mujeres y su posición subordinada y excluida, y aparentemente banal, ya que ella permitirá una comprensión más completa del sistema internacional, más allá de mirada del “hombre de Estado”, la política exterior y el “interés nacional”. Como señala Jacqui True, el conocimiento que emerge de las experiencias de las mujeres “en los márgenes” de la política mundial es en realidad más neutral y crítico al no ser tan cómplice de, o ciego con, las instituciones y relaciones de poder existentes<sup>195</sup>.

La teoría feminista, desde esta particular posición epistemológica, ha realizado importantes aportes a la economía política internacional crítica y a los estudios de seguridad, que han permitido problematizar los conceptos económicos dominantes y las lógicas de producción, reproducción y mercantilización subyacentes, así como ontologías aparentemente neutras desde el punto de vista de género como “guerra”, “Estado”, “soberanía”, “territorio”, o “seguridad nacional”, en la medida que se relacionan con prácticas que generan inseguridad para las personas y en particular para las mujeres; y a la relación entre las mujeres y la guerra, como categoría y práctica construida que para ser inteligible exige un enfoque crítico de género que examine la división sexual de la violencia, o los discursos androcéntricos de lo bélico<sup>196</sup>. Finalmente, supondría la revisión crítica del proyecto de la modernidad o

<sup>192</sup> Entre otros, PETERSON, V. Spike (1992) “Transgressing Boundaries: Theories of Knowledge, Gender, and International Relations”, *Millennium: Journal of International Studies*, vol. 21, n° 2, pp. 183-192, y HOOPER, Charlotte (2000) *Manly States: Masculinities, International Relations, and Gender Politics*, Nueva York: New York University Press.

<sup>193</sup> Ver una crítica a esas teorías en TICKNER, Jo Ann (1997) “You Just Don’t Understand! Troubled engagements between Feminist and IR Theorists”, *International Studies Quarterly* vol. 41, n° 4, pp. 611-632.

<sup>194</sup> Como aportación pionera ver ENLOE, Cynthia (1989) *Bananas, Beaches and Bases: Making Feminist Sense of International Politics*, Berkeley, University of California.

<sup>195</sup> TRUE, Jacqui (2005) “Feminism”, en BURCHILL, Scott, DEVETAK, Richard, LINKLATER, Andrew, PATERSON, Matthew, REUS-SMIT, Christian, y TRUE, Jacqui, *Theories of International Relations*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, p. 215.

<sup>196</sup> TICKNER, Jo Ann (1992) *Gender in International Relations: Feminist Perspectives on Achieving International Security*. Nueva York, Columbia University Press; ELSHTAIN, Jean Bethke (1995) *Women and War*. Chicago, University of Chicago Press;

“modernidad reflexiva” desde perspectiva feminista, develando cómo ésta es también resultado de una construcción androcéntrica.

### 9.2.3. El eje praxeológico y normativo: la posibilidad y deseabilidad del cambio

La deseabilidad y posibilidad del cambio en el orden internacional y, por ende, en el orden social, así como el papel de la teoría en los proyectos emancipatorios son los elementos que definen una segunda divisoria o línea de tensión que atraviesa la teoría de las Relaciones Internacionales, entre las teorías críticas y las que son funcionales al mantenimiento del orden y sus dinámicas de poder, subordinación y exclusión. Se trata de la muchas veces mencionada clasificación de Robert W. Cox, entre las teorías que se orientan a solventar problemas (*problem-solving theory*) dentro del orden social dominante, y aquellas que son críticas (*critical theory*) con dicho orden<sup>197</sup>. Por un lado, ello supone “desnaturalizar” dicho orden, mostrando su carácter contingente e histórico, y de ahí la relevancia de la sociología histórica como método y como epistemología; supone también situar otras teorías de las Relaciones Internacionales dentro de cada contexto social e histórico —como se indicó, considerándolas más como un *explanandum* que como un *explanans*, es decir, más como realidades sociales que han de ser explicadas, que como explicaciones a validar o refutar conforme a los supuestos positivistas—, mostrando cómo están enraizadas en dicho contexto, y son funcionales al mantenimiento del orden, o a su cuestionamiento. Por ello, partirá de metodologías interpretativistas basadas, en diferente grado, en la sociología histórica y en la hermenéutica.

En ese cuestionamiento, la teoría crítica impugna las lógicas internas de las teorías dominantes, y ello alude tanto a aquellas que carecen de fundamentación racional y se basan en principios metafísicos o metateóricos ajenos a la razón para justificar el orden vigente, como a aquellas otras que, habiendo surgido del proyecto racional de la modernidad, han terminado legitimando la inevitabilidad y/o deseabilidad de un determinado orden internacional<sup>198</sup>. Entre las primeras, cabría mencionar al realismo clásico y su esencialismo metafísico sobre la maldad inherente al ser humano. Respecto a las segundas, la teoría crítica cuestiona el “movimiento lineal” y supuesta inevitabilidad que caracteriza a las teleologías científicas de la modernidad, como el marxismo clásico o el liberalismo institucional, que legitiman la teoría —tanto en su dimensión explicativa como prescriptiva— en nombre de un futuro o un presente racionalmente deseable construido a partir de principios racionales, supuestamente válidos universalmente. Sería el caso del concepto determinista de anarquía del neorrealismo de Kenneth Waltz, o las premisas del *homo oeconomicus* que fundamentan las teorías de la elección racional. Se rechazarían, en particular, el realismo o el neorrealismo ya que priorizan una visión estática y determinista que cierra el paso a toda posibilidad de cambio en las relaciones internacionales, o reduce éste al cambio *en* el sistema interestatal de equilibrios de poder, sin que pueda imaginarse siquiera el cambio *de* dicho sistema. De igual manera, se cuestionarán las teleologías liberales que afirman la racionalidad del mercado como mecanismo de regulación social a escala global, y la viabilidad y necesidad de la democracia liberal dentro del mismo, al estilo de la tesis de “Fin de la Historia” de Francis Fukuyama.

---

<sup>197</sup> COX, Robert W. (1981) “Social Forces, States and World Orders: Beyond International Relations Theory”, *Millennium: Journal of International Studies*, vol. 10, n° 2, p. 128.

<sup>198</sup> Ver, entre otros, HOFFMAN, M., “Critical Theory and the Inter-Paradigm Debate”, *Millennium: Journal of International Studies*, vol. 16, n° 2, 1987 pp. 231-250; WYN JONES, R. (ed.) (2001) *Critical Theory and World Politics*. Boulder, Lynne Rienner; DEVETAK, Richard (2001) “Critical Theory”, en BURCHILL *et al.*, pp. 155-180.

Lo relevante en este caso no son las diferencias epistemológicas, que ya se señalaron, sino praxeológicas y normativas. Aun teniendo distinta fundamentación, las teorías clásicas terminan afirmando que existen unos principios básicos que explican la conducta humana y cimentan el orden social; que estos son inmutables, inevitables, de validez universal y ahistóricos, en el sentido de que no se ven alterados por el devenir de la historia. Por ello, cualquier posibilidad de agencia y de horizonte de cambio para la acción colectiva queda subordinada a esos principios, entendidos como determinantes, y en algunos casos, como el realismo clásico o el realismo estructural, incluso esas posibilidades se niegan *ex - ante*.

Frente a ello, partiendo de una epistemología reflectivista, la teoría crítica se erige como teoría eminentemente constitutiva; en el plano ontológico, asume la naturaleza esencialmente social de la realidad, construida a través de la interacción y la comunicación humana, y no “dada” u objetiva; el carácter contingente e histórico del orden social; y, en coherencia con lo anterior, Y, en el plano praxeológico y normativo, afirmará la posibilidad y deseabilidad de la acción colectiva para recuperar el proyecto emancipador de la ilustración, lo que comporta revisar reflexivamente ontologías clave de la modernidad, como el Estado, la soberanía, la ciudadanía y la democracia en la medida que se configuran como mecanismos de exclusión, injusticia y subordinación; que en vez de ser instrumentos para la acción colectiva para promover el imperativo racional de la emancipación humana, cumplen la función opuesta, subordinado al individuo a los imperativos del mercado global, o del poder de determinados actores dominantes.

Estas dimensiones de la teorización crítica serían abordadas, en particular, por las teorías neo o post-marxistas posteriores a los años ochenta en sus dos grandes vertientes: por un lado, la corriente neo-gramsciana, iniciada por Robert Cox<sup>199</sup> y Stephen Gill<sup>200</sup>, seguida después por la denominada “escuela de Amsterdam” de Economía Política Internacional (EPI) centrada en la crítica de la globalización neoliberal, dentro de la cual destacan autores como Kees van der Pijl, Henk Overbeek o Bastian van Appeldorn,<sup>201</sup>.

Por otro lado, se encontraría la corriente basada en el pensamiento de Jürgen Habermas, en la que destaca la obra de Andrew Linklater, que desde una perspectiva cosmopolita reafirma la vigencia del imperativo kantiano de reconciliar razón y

---

<sup>199</sup> COX (1981) *op cit.*; COX, Robert W. (1987) *Production, Power and World Order. Social Forces in the Making of History*, Nueva York, Columbia University Press; Para una perspectiva general del enfoque neogramsciano, ver BIELER, Andreas y MORTON, Adam David (2004), “A critical theory route to hegemony, world order and historical change: the neo-Gramscian perspective in international relations”, *Capital & Class* n° 28, n° 1, pp. 85-113; LEYSEN, A (2008) *The Critical Theory of Robert Cox: Fugitive or Guru?*, Londres, Palgrave Macmillan; AYERS, Alison J. (ed.) (2008) *Gramsci, Political Economy and International Relations Theory. Modern Princes and Naked Emperors*, Basingstoke, Palgrave Macmillan; RUPERT, Mark (2009) “Antonio Gramsci”, en EDKINS, Jenny, y VAUGHAN-WILLIAMS, Nick (eds.) *Critical Theorists and International Relations*, Oxon, Routledge, pp. 176-187 y SANAHUJA, José Antonio (2015) “Los desafíos de la Teoría Crítica de las Relaciones Internacionales”, en ARENAL y SANAHUJA *op.cit.*, pp. 157-188.

<sup>200</sup> GILL, Stephen (1995a) “Globalisation, Market Civilization and Disciplinary Neoliberalism”, *Millennium: Journal of International Studies* vol. 24, n° 3, pp. 399-423; GILL, Stephen (1995b) “The Global Panopticon?” The Neoliberal State, Economic Life and Democratic Surveillance”, *Alternatives*, vol. 20 n° 1, pp. 131-140; y GILL, Stephen, y CUTLER, A. (eds.) (2014) *New Constitutionalism and World Order*, Cambridge. Cambridge University Press.

<sup>201</sup> Ver, entre otros, VAN DER PIJL, Kees (1998) *Transnational Classes and International Relations*, Londres, Routledge OVERBEEK, Henk (2000) “Transnational Historical Materialism in Global Political Economy: Contemporary Theories”, en PALAN, Ronen, *Global Political Economy: Contemporary Theories*, Londres, Routledge, pp. 168-183; OVERBEEK, H. y TSOLAKIS, A. (eds.) (2012) *Globalisation and European Integration: Critical Approaches to Regional Order and International Relations*, Londres, Routledge; OVERBEEK, Henk y VAN APPELDORN, Bastian (eds.) (2012) *Neoliberalism in Crisis*, Londres, Palgrave Macmillan.

emancipación<sup>202</sup>. Como Linklater, otros autores cosmopolitas tratarán de reconstruir el proyecto emancipatorio de la modernidad en el nuevo escenario de la globalización, reformulado en este último caso como “modernidad reflexiva”, o “segunda modernidad”<sup>203</sup>. Esa reivindicación, de nuevo, parte de la conceptualización de Jürgen Habermas, según la cual el conocimiento humano se relaciona con tres tipos de “intereses”: técnico, relacionado con la comprensión y control de las fuerzas de la naturaleza; práctico, sobre la creación y mantenimiento del orden en la comunidad; y emancipatorio, orientado a identificar y eliminar las limitaciones y constricciones sociales que afectan a los seres humanos<sup>204</sup>. Los tres constituyen conocimiento, y ninguno de ellos está al margen de los valores. Sin el interés emancipatorio, el conocimiento sobre la sociedad estaría incompleto<sup>205</sup>.

Ese propósito praxeológico y normativo explica en parte la importancia que se otorga en estos enfoques al estudio de las estructuras y el poder estructural, y, de nuevo, al problema agente-estructura. Desde esta perspectiva, esta cuestión vuelve a ser considerada como uno de los “nudos gordianos” de la disciplina<sup>206</sup>. Desde la perspectiva crítica adquiere especial relevancia como asunto inherentemente político: el examen de las estructuras históricas concretas permitiría arrojar luz sobre la (mutua)constitución de los actores y la estructura, y cómo esa relación da forma a sus intereses, valores e identidad, y explican su agencia. Y al tiempo, sobre las opciones o posibilidades de cambio inmanentes en cada momento histórico, más allá de utopías ajenas a las fuerzas sociales en pugna y a las posibilidades concretas de acción colectiva.

Igualmente comprometidas con el cambio se sitúan las teorías feministas de las Relaciones Internacionales. Suponen un desafío normativo-praxeológico: introduce en las relaciones internacionales el propósito emancipador del feminismo: la igualdad entre mujeres y hombres, en cuanto a roles, normas, instituciones, participación y reconocimiento. informar práctica transformadora. informar la acción colectiva para redefinir los roles de género, obtener reconocimiento, lo que supone la necesidad de reconstruir las ideas dominantes sobre ciudadanía, que siguen vinculadas al estereotipo de los “gobernantes racionales y justos” o los “hombres en armas” como ejemplos de virtud pública y heroísmo; y mejorar la vida de las mujeres y avanzar en igualdad en una serie de agendas de política: el género y el desarrollo global; la dimensión de género de la globalización; las mujeres y la paz y seguridad; y las mujeres y los derechos humanos<sup>207</sup>.

<sup>202</sup> Para una síntesis de la extensa obra de Linklater, ver LINKLATER, Andrew (2007) *Critical Theory and World Politics: Citizenship, Sovereignty and Humanity*. Londres. Routledge.

<sup>203</sup> DIEZ, Thomas y STEANS, Jill (2005) “A useful dialogue? Habermas and international relations”, *Review of International Studies*, vol. 35, nº 1, pp. 127-140. ANIEVAS, Alexander (2010) “On Habermas, Marx and the critical theory tradition”, en MOORE, C. y FARRANDS, C. (eds.), *International Relations Theory and Philosophy: Interpretive Dialogues*, Londres, Routledge, pp. 80-144.

<sup>204</sup> HABERMAS, Jürgen (1972) *Knowledge and Human Interests*, Nueva York, 1972. Traducción al español: *Conocimiento e interés*, Valencia, Universidad de Valencia, 1995.

<sup>205</sup> LINKLATER, Andrew, “The achievements of critical theory”, en SMITH, Steve, BOOTH, Ken, y ZALEWSKI, Marysia (eds.), *International Theory: Positivism and Beyond*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 281.

<sup>206</sup> Para la perspectiva neo-gramsciana sobre esta cuestión, ver BIELER, Andreas y MORTON, Adam David (2001) “The Gordian Knot of Agency-Structure in International Relations: A Neo-Gramscian Perspective”, *European Journal of International Relations*, vol. 7, nº 1, pp. 5-35; y KNAFO, Samuel (2010) “Critical approaches and the legacy of the agent/structure debate in international relations”. *Cambridge Review of International Affairs*, vol. 23, nº 3, pp. 493-516

<sup>207</sup> Entre otros, SJOBERG, Laura y TICKNER, Jo Ann (2002) “Feminist Perspectives on International Relations”, en CARLSNAES, W., RISSE, T., SIMMONS, B.A. (eds.) *Handbook of International Relations*, Londres, Sage, pp. 170-194; y STEANS, Jill (2006) *Gender and International Relations. Issues, Debates and Future Directions*, Cambridge, Polity Press (2ª edición); y COHN, Carol (2015) *Las mujeres y las guerras*. Barcelona, Institut Català Internacional per la Pau.

La reafirmación del cambio y la emancipación humana como imperativo praxeológico y normativo distancia también a la teoría crítica y al post-estructuralismo, pese a partir de supuestos epistemológicos comunes. Entre ambos existe una profunda brecha normativa en torno a los propósitos emancipadores de la teoría y del conocimiento. El post-estructuralismo, como bien señala Noé Cornago, rechaza las grandes narrativas del cambio social enraizadas en la modernidad ilustrada que vienen del pasado, así como su reformulación presente —la que pueda plantearse desde una “modernidad reflexiva”— a partir de la constatación histórica de que los grandes proyectos emancipatorios acabaron imponiéndose como prácticas opresivas. Por ello, van a alentar formas de contestación política “post-heroicas”: *“Como si anticiparan su inevitable fracaso, los post-estructuralistas no proponen la toma de la Bastilla, ni del Palacio de Invierno, ni del Cuartel de Moncada. Ni se dejarían deslumbrar ahora por la toma del palacio de Mubarak ni la jaima de Gadafi. Su propósito será más bien escuchar las formas de contestación que surgen por doquier expresando el rechazo a lo existente”*<sup>208</sup>. Para ello, se centrará en cuestionar toda supuesta certeza mediante el análisis crítico de los discursos —dado que éstos reflejan la inevitable relación entre saber, poder y subjetividad— desvelando así las múltiples mediaciones que afectan a la comprensión del orden mundial<sup>209</sup>. Ello supone tanto la deconstrucción de las teorías dominantes, como incursiones anárquicas en la cultura popular o los imaginarios colectivos, al estilo de las provocaciones intelectuales de filósofos contemporáneos como Slavoj Žižek.

#### 9.2.4. La crítica y redefinición de lo universal y lo humano: posibilidades de un universalismo post-occidental

El tercer eje o línea de tensión sería, como se indicó, el que contrapone un pretendido universalismo de carácter occidental con la reivindicación de lo específico y lo subalterno y afirma la validez del particularismo. Como en los ejes anteriores, supone también una pugna entre fundacionalismo y antifundacionalismo, y se trata de un debate que remite a la vieja distinción de la Escuela Inglesa entre el pluralismo y el solidarismo.

Como se ha indicado, desde el *mainstream* se ha afirmado —explícita o implícitamente— el carácter universal del conocimiento y prácticas generadas en el seno de la disciplina de las relaciones internacionales, así como de sus supuestos epistemológicos, en el marco más amplio de las ciencias sociales y, en general, del conocimiento científico. Frente a esas pretensiones universalistas, el social-constructivismo o la teoría crítica ha tratado de demostrar como dicho conocimiento, así como las ciencias sociales y la disciplina de las Relaciones Internacionales y sus principales conceptos —Estado, poder, anarquía, polaridad...— son ontologías históricas y contingentes, “arraigadas” (*embedded*) en su contexto socio-histórico y civilizacional, que reflejan una determinada hegemonía y contribuyen a su reproducción<sup>210</sup>. Como señaló de forma temprana Kalevi Holsti, la visión

<sup>208</sup> Ver CORNAGO, Noé y FERRERO, M. (2007) “El viaje y las alforjas: alcance y límites de la crítica post-estructuralista de la política mundial”, en DE CASTRO, José Luis y ORUETA, Gorka (Coords.): *Escritos de internacionalistas en homenaje al Prof. D. Iñaki Aguirre Zabala*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 241-268; y CORNAGO, Noé (2015) “Introducción al postestructuralismo para internacionalistas”, en ARENAL y SANAHUJA *op. cit.*, p. 237.

<sup>209</sup> DER DERIAN, James y SHAPIRO, Michael J. (eds.) (1989) *International/Intertextual Relations: Post-Modern Readings of World Politics*, Lexington, Lexington Books; CONSTANTINO, C. M. (2004) *States of Political Discourse: Words, Regimes, Seditions*, Londres, Routledge

<sup>210</sup> Por ejemplo, COX, Robert W. (1992) “Towards a posthegemonic conceptualization of world order: reflections on the relevancy of Ibn Khaldun”, en ROSENAU, James y CZEMPIEL, E. (eds.) *Governance without Government: Order and Change in World Politics*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 132-159; o KAZENSTEIN, Peter J. (ed.) (2009) *Civilizations in World Politics. Plural and Pluralist Perspectives*. Londres, Routledge.



dominante en la disciplina de las Relaciones Internacionales “refleja la experiencia histórica del Estado europeo en el pasado, y de la Guerra Fría de manera más reciente”, y cabría esperar que sea desafiada de aquellos que no hayan compartidos esas experiencias o las vean de manera diferente. La razón, de nuevo según Holsti, es que “el problema de qué tipo de teorías utilizamos para explicar y comprender el mundo de la política internacional no puede separarse de quién hace esa teorización”<sup>211</sup>.

Ha sido la crítica pos o decolonial la que ha puesto de relieve que, en muchos aspectos, esas teorías y sus ontologías centrales actúan como teleologías o constructos hegemónicos o de subalternidad. Esta es quizás su principal contribución crítica: la deconstrucción de la ideología colonial y del “orientalismo” como saberes con una función constitutiva de instituciones, normas, geografías y concepciones geopolíticas, y a la postre, identidades y relaciones de poder<sup>212</sup>.

Según ha señalado Celestino del Arenal, es necesario examinar la genealogía de la disciplina, situar las teorías dominantes en su particular contexto histórico, social e intelectual, e identificar y analizar los mecanismos ideacionales e institucionales en los que se fundamenta la afirmación de determinadas teorías como estándar normativo de la disciplina, frente a aquellas que son marginadas o silenciadas<sup>213</sup>. A través de ese examen crítico, esas teorías y el conocimiento que generan y reproducen se “desnaturalizan” y problematizan desvelando su relación con el orden mundial vigente y su papel en la conformación de la narrativa hegemónica de la teoría y la disciplina de las Relaciones Internacionales. En ese proceso, en particular, es necesario prestar especial atención a la directa relación de la disciplina de las Relaciones Internacionales con los intereses, valores y percepciones de Estados Unidos, y de un orden mundial que ese autor denomina “Orden Atlántico” en cuanto es expresión de la hegemonía estadounidense<sup>214</sup>. De ese universalismo expansivo basado en lo occidental serían muestras destacadas categorías y teorizaciones contemporáneas como las que representan Francis Fukuyama, o Samuel Huntington; mientras que la Escuela Inglesa de la Sociedad Internacional mostraría una aproximación más reflexiva y cautelosa<sup>215</sup>. La crítica reflexiva que supone el pensamiento decolonial permitiría mostrar como el pretendido universalismo de las teorías dominantes de las Relaciones Internacionales responde, en realidad, a una visión etnocéntrica y “parroquial” que a través de distintos mecanismos políticos, académicos y cognitivos desautoriza y/o condena a los márgenes a otras aportaciones no occidentales, hasta el punto de desautorizar, silenciar o impedir la existencia misma del conocimiento que surge fuera de las teorías dominantes, e incluso de teorización de las Relaciones Internacionales que no responda a los parámetros de “lo occidental”<sup>216</sup>.

<sup>211</sup> HOLSTI, Kalevi J. (1985) *The Dividing Discipline: Hegemony and Diversity in International Theory*. Boston, Allen & Unwin, p. 118.

<sup>212</sup> En particular, las obras fundacionales de FANON, Frantz (1961) *Les damnés de la terre*. París: Maspero, o de SAID, Edward (1978) *Orientalism*. Nueva York, Pantheon.

<sup>213</sup> ARENAL, Celestino del (2014) *Etnocentrismo y teoría de las Relaciones Internacionales: una visión crítica*. Madrid, Tecnos. Ver también WÆVER, Ole (1998) “The Sociology of a Not So International Discipline: American and European Developments in International Relations”, *International Organization* vol. 52, nº 4, pp. 687-727; SMITH, Steve (2000) “The Discipline of International Relations: Still an American Social Science?”, *British Journal of Politics and International Relations* vol. 3, nº 3, pp. 216-255; BIERSTEKER, Thomas J. (2009) “The Parochialism of Hegemony: Challenges for ‘American’ International Relations”, en TICKNER, Arlene B. y WÆVER, Ole (eds.) *International Relations Scholarship around the World*. Londres, Routledge, pp. 308-327; JØRGENSEN, Knud; ALEJANDRO, Audrey; REICHWEIN, Alexander; RÖCH, Felix, y TURTON, Helen (2017) *Reappraising European IR Traditions*. Palgrave Macmillan, pp. 107-120.

<sup>214</sup> ARENAL (2014), *op. cit.*, p. 13, 51.

<sup>215</sup> O’HAGAN, Jacinta (2002) *Conceptualizing the West in International Relations. From Spengler to Said*. Londres, Palgrave.

<sup>216</sup> ACHARYA, Amitav y BUZAN, Barry (2007) “Why in there no Non-Western International Relations Theory? An Introduction”, *International Relations of the Asia Pacific* vol. 7, nº 3, pp. 287-312.

Partiendo la identificación de lo estadounidense con Occidente, y de este con un universal generalizable a pesar de las diferencias civilizatorias y de identidad, ese etnocentrismo encontraría su más concreta y contemporánea expresión en el “americanocentrismo” dominante<sup>217</sup>.

Desde mediados del siglo XX éste da forma al *mainstream* de la teoría y la disciplina, cuya “quintaesencia” sería el eje formado por el Realismo y el Liberalismo-Institucionalismo. Este último, en particular, no solo se erige como teoría explicativa de las Relaciones Internacionales, sino como fundamento del proyecto normativo universalista de orden mundial que supone el liberalismo desde el fin de la guerra fría: en el terreno político, en apoyo del modelo de democracia liberal que se expande tras la caída del bloque soviético; y en el ámbito económico, como el neoliberalismo y/o “globalismo” que en el ámbito ideacional ha dado alas a la globalización<sup>218</sup>, y a un cosmopolitismo liberal que, a la postre, es difícilmente universalizable por su naturaleza hegemónica y el paulatino retraimiento de Occidente en un mundo de países emergentes en ascenso<sup>219</sup>.

Hay que resaltar que la epistemología reflectivista que emerge desde los años ochenta habría sido, de nuevo según del Arenal “la más seria y radical puesta en entredicho del Orden Atlántico”, dada su capacidad para identificar el carácter etnocéntrico de la teoría y de la disciplina<sup>220</sup>. Pero ese cuestionamiento también afecta a su dimensión axiológica e incluso ontológica. De hecho, en algunas de las teorías que parten de ese desafío epistemológico —en particular, la crítica a la colonialidad del saber y el poder— se ha llegado a poner en cuestión la propia razón de ser y la existencia de la teoría y de la disciplina de las Relaciones Internacionales, que debiera ser considerada, desde esa perspectiva, más una práctica social al servicio de los intereses de poder de Occidente y no, como se percibe a sí misma, como un “ejercicio racional” de elaboración de conocimiento universalmente válido. En ese sentido, la disciplina de las Relaciones Internacionales, como parte del “pensamiento moderno”, habría logrado ocultar su naturaleza inherentemente colonial, “naturalizando” la subalternidad de subjetividades y saberes del Sur Global, y niega la agencia del colonizado<sup>221</sup>. Ello reclamaría la asunción de una “epistemología del Sur”, en palabras de Boaventura de Sousa Santos, que supere la razón posmoderna y reinterprete el proyecto emancipador desde la experiencia y los saberes del colonizado<sup>222</sup>.

Empero, no bastaría con deconstruir y desnaturalizar ese *mainstream* demostrando su carácter histórico y contingente, y su vinculación con las lógicas del poder. Es necesario redefinir “lo internacional” desde las mencionadas epistemologías del Sur recuperando la historicidad no occidental, y construyendo una nueva “sociología global” más plural y diversa, que haga emerger actores, agendas y resistencias que han sido empujadas a los márgenes o a la subalternidad. En esta dirección opera la indagación sobre la teorización no

---

<sup>217</sup> Ver un completo análisis histórico sociológico del mismo en KATZENSTEIN, Peter (2012) “The West as Anglo-America”, en KATZENSTEIN, Peter J. (ed.) *Angloamerica and its Discontents. Civilizational Identities beyond East and West*. Londres, Routledge, pp. 1-30.

<sup>218</sup> Para una amplia exégesis y crítica de este proyecto y su relación con la teoría de las Relaciones Internacionales, ver PEÑAS, Francisco Javier (2003) *Hermanos y enemigos. Liberalismo y Relaciones Internacionales*. Madrid, La Catarata.

<sup>219</sup> GARCÍA SEGURA, Caterina (2011) “Unidad y pluralismo en la sociedad internacional, el debate contemporáneo entre cosmopolitismo y comunitarismo”, en RODRIGO, Ángel J. y GARCÍA SEGURA, Caterina (eds.) *Unidad y pluralismo en el derecho internacional público y en la comunidad internacional*. Madrid, Tecnos, p. 105.

<sup>220</sup> ARENAL (2014) *op. cit.*, p. 121

<sup>221</sup> JERREMS, Ari y VERDES-MONTENEGRO, Francisco Javier (2018) “Movimientos críticos en Relaciones Internacionales. Otras miradas para otras voces”, en VVAA *Otras miradas y otras voces. Visiones críticas de las relaciones internacionales*. Buenos Aires, Ediciones de la Universidad Tres de Febrero (UNTREF) (en prensa).

<sup>222</sup> DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2009) *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación global*. México, Siglo XXI.

occidental sobre Relaciones Internacionales<sup>223</sup>. Es el caso, por ejemplo, de los aportes críticos que se han hecho a las Relaciones Internacionales o, en un sentido más amplio, a los estudios internacionales desde América Latina, en particular en la teoría del desarrollo. Si bien han estado abiertos a influencias exteriores —algo que los invalidaría como “pensamiento propio” según algunos teóricos de la decolonialidad—, ello no les restaría originalidad, significación, o carácter inconformista. Es el caso de las aportaciones de Raúl Prébisch y los autores dependentistas, como Fernando Henrique Cardoso o Enzo Faletto a la teoría del desarrollo y la comprensión del sistema internacional como relación entre centro y periferia; la reflexión de Enrique Dussel sobre las estructuras de dominación del pensamiento, de Aníbal Quijano sobre la colonialidad del poder y el papel de la multiculturalidad para enfrentarla; la teorización sobre la autonomía de Juan Carlos Puig<sup>224</sup>, y otras aportaciones sobre la identidad latinoamericana y el papel de la integración regional y el regionalismo como instrumento contrahegemónico; o la radical crítica decolonial de Walter Mignolo<sup>225</sup>.

Desde un punto de vista epistemológico, la tarea primordial consistiría en la revisión crítica para “descolonizar” la teoría y la disciplina de las Relaciones Internacionales a partir del reconocimiento de otras perspectivas, tradiciones y teorías<sup>226</sup>, que con ello estaría entrando en un “giro post-Occidental”<sup>227</sup>. Pero a partir de ese planteamiento inicial, la teorización crítica se bifurca y hay planteamientos divergentes en cuanto a la posibilidad misma de su reconstrucción, y en tal caso, respecto a la dirección que ésta debiera adoptar. Desde posiciones post-estructuralistas o decoloniales se plantea un cuestionamiento del universalismo occidental por su papel histórico, su carácter inherentemente colonial e imperialista y su legado de depredación y destrucción de la naturaleza, las sociedades y las subjetividades en nombre de la idea de progreso<sup>228</sup>. Aun más, esa crítica, en muchos aspectos plenamente justificada, sirve de fundamento a la impugnación radical de la posibilidad misma de cualquier forma de universalismo, por ser necesariamente una manifestación de colonialidad del saber y el poder, y un mecanismo de dominación frente a la defensa fundamental de lo local, lo diverso y en particular de lo que ello representa como resistencia a esa dominación. Pero puede alegarse que ello también conduce, necesariamente, al relativismo y/o a un multiculturalismo que se sustenta en identidades y discursos cerrados a la

<sup>223</sup> TICKNER, Arlene B. y WÆVER, Ole (eds.) (2009) *International Relations Scholarship around the World*. Londres, Routledge; ACHARYA, Amitav y BUZAN, Barry (eds.) (2010) *Non-Western International Relations Theory*. Londres, Routledge; SHILLIAN, Robbie (2011) *International Relations and Non-Western Thought: Imperialism, Colonialism and Investigations on Global Modernity*. Londres, Routledge.

<sup>224</sup> KAY, Cristóbal (1989) *Latin American Theories of Development and Underdevelopment*. Londres, Routledge; MARTIN, Linda y MENDIETA, Eduardo (eds.) (2000) *Thinking from the Underside of History. Enrique Dussel's Philosophy of Liberation*. Nueva York, Rowman & Littlefield; QUIJANO, Anibal (2014) *Cuestiones y horizontes. Antología esencial, De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Selección y Prólogo de Danilo Assis Clímaco. Buenos Aires, CLACSO; BRICEÑO, José y SIMONOFF, Alejandro (2017) “La Escuela de la Autonomía, América Latina y la teoría de las Relaciones Internacionales”, *Estudios Internacionales* vol. 49, n° 186, pp. 39-89.

<sup>225</sup> MIGNOLO, Walter (2008) *The idea of Latin America*. Chichester, Wiley-Blackwell; ESCOBAR, Arturo y MIGNOLO, Walter (2013) *Globalization and the Decolonial Option*. Londres, Routledge. MIGNOLO, Walter y WALSH, Catherine (2018) *On Decoloniality*. Harrogate, Combined Academic Publishers.

<sup>226</sup> GRUFFYD, Branden (ed.) (2006) *Decolonizing International Relations*. Nueva York, Rowman & Littlefield.

<sup>227</sup> IKEDA, Josuke (2010) “The Post-Western Turn in International Theory and the English School”, *Ritsumeikan Annual Review of International Studies* n° 9, pp. 29-44. Ver también TRIANDAFYLIDOU, Anna (ed.) (2017), *Global Governance from Regional Cultural Perspectives: A Critical View*. Oxford, Oxford University Press.

<sup>228</sup> DARBY, Phillip (1997) *At the Edge of International Relations: Postcolonialism, Gender, and Dependency*. Londres, Pinter; CHOWDURY, Geeta y NAIR, Sheila (eds.) (2004) *Power, Postcolonialism and International Relations: Reading Race, Gender and Class*, Londres, Routledge; DOTY, Roxanne Lynn (1996) *Imperial Encounters: The Politics of Representation in North-South Relations*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

interacción y al diálogo y autorreferenciales, y de negación de lo universal y de la alteridad como exponente una realidad social y humana que al tiempo que diversa, tiene también dimensiones y retos universales.

Frente a ello, diversas teorías, como la EPI crítica, el cosmopolitismo neo-kantiano, e incluso determinados feminismos decoloniales afirman la posibilidad y necesidad de un nuevo universalismo no-Occidental. En particular, desde la perspectiva cosmopolita de Jürgen Habermas y de autores que siguen su estela como Andrew Linklater, la teoría crítica de las Relaciones Internacionales debería apelar a valores universales de libertad y justicia, aunque estos se redefinan en cada momento histórico. Con ello la teoría crítica supone asumir un universalismo mínimo, contingente, transitorio y respetuoso de la diversidad, como fundacionalismo normativo básico que se basa en el diálogo entre los valores universales de igualdad y justicia y las circunstancias locales e históricas específicas con las que esos valores y aspiraciones se redefinen, reinterpretan y resignifican. Como ha señalado la filósofa Marina Garcés aludiendo a la tradición humanista occidental, de cuyas raíces bebe también la teoría de las Relaciones Internacionales, *“la tradición humanista occidental debe abandonar el universalismo expansivo y aprender a pensarse desde un universal recíproco”*<sup>229</sup>. Y afirma a continuación *“...la necesidad de que la crítica al humanismo histórico y a sus modelos universales no borre en nosotros la capacidad de vincularnos con el fondo común de la experiencia humana (...) más que ser negados, el humanismo y el legado cultural europeo necesitan ser puestos en su lugar: un lugar, entre otros, en el destino común de la humanidad (...) Esto implica no solo criticar sino también dejar tanto el universalismo expansivo como el particularismo defensivo, para aprender a elaborar universales recíprocos”*<sup>230</sup>.

Basándose en parte en la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, estas perspectivas reafirmarían la capacidad de los individuos para alcanzar consensos a través de la deliberación, la argumentación y el debate racional. Esa deliberación permitiría construir una ética del discurso universalista capaz de reconocer e incorporar las diferencias a través de una racionalidad inclusiva que actúa, a su vez, como mecanismo de legitimación democrática de la gobernanza global<sup>231</sup>. Todo ello, con el propósito de vislumbrar formas alternativas de comunidad política que posibiliten la emancipación humana, basadas en un universalismo ético basado en valores surgidos de un diálogo sin barreras. Desde esta posición, la Teoría Crítica de las Relaciones Internacionales abre vías para construir formas más inclusivas y abiertas de comunidad política y un universalismo post-hegemónico o post-Occidental cargado de posibilidades de emancipación. Y para ello, la comunidad política habría de experimentar tres transformaciones: el paulatino reconocimiento de la necesidad de universalizar determinados principios políticos y morales; la reducción de la desigualdad material; y el reconocimiento de la diversidad. Según afirma Andrew Linklater *“La Teoría Crítica mantiene su fe en el proyecto de la ilustración y defiende el universalismo en su ideal de un diálogo abierto no sólo entre los conciudadanos, sino más radicalmente, entre todos los miembros de la raza humana”*<sup>232</sup>. Este es en muchos aspectos el proyecto explícitamente normativo asumido por los exponentes tardíos de la Escuela Inglesa de la Sociedad Internacional, conscientes de la inviabilidad de un orden internacional basado en los valores occidentales, y las limitaciones del pluralismo en un mundo globalizado y transnacionalizado

<sup>229</sup> GARCÉS, Marina (2017) *Nueva ilustración radical*. Barcelona, Anagrama, p. 67.

<sup>230</sup> GARCÉS (2017) *op. cit.*, pp. 68-69.

<sup>231</sup> Véase, por ejemplo, el clásico artículo de RISSE, Thomas (2000) “Let’s Argue!: Communicative Action in World Politics”, *International Organization* vol. 54, nº 1, pp. 1-39. También LINKLATER, Andrew (2005) “The politics of dialogical communities and the civilising process”, *Review of International Studies* vol. 31, nº 1, pp. 141-154; y HELER, Mario (2007), *Jürgen Habermas y el proyecto moderno. Cuestiones de la perspectiva universalista*, Buenos Aires, Biblos, pp. 93-105

<sup>232</sup> LINKLATER, Andrew (1996) “The achievements of critical theory”, en SMITH, S. BOOTH, K. y ZALEWSKY, M. (1996), *op. cit.*, p. 296

y por lo tanto necesitado de acuerdos y normas comunes amparadas por la legitimidad que solo puede emanar del acuerdo surgido de una “conversación global” sin exclusiones, y basada en la deliberación racional. Como señala Andrew Hurrell, ello implicaría redefinir la noción de pluralismo, desvinculándola de los Estados-nación y del principio de soberanía, y dejar atrás el etnocentrismo y reconstruir el universalismo a partir de un reconocimiento más amplio de la diversidad. El necesario orden cosmopolita habría de estar basado en una nueva conexión entre el cosmopolitismo moral y el cosmopolitismo político. Para ello, según Hurrell, son necesarios tres elementos: la “accesibilidad moral”, concepto que alude a un universalismo basado en el razonamiento moral sobre el significado común de la justicia; la autoridad institucional, que permita conectar la razón moral con la práctica política, a través de procesos deliberativos racionales y de los marcos institucionales adecuados que los hagan posibles, lo que implica diseñar formas de democracia deliberativa a escala regional y/o global; y agencia política, con Estados y organismos internacionales que puedan actuar conforme a esa razón cosmopolita y a principios universalistas, y sean así los vehículos adecuados para la agencia ciudadana<sup>233</sup>.

Estos tres ejes o líneas de tensión sitúan la teoría de las Relaciones Internacionales ante múltiples desafíos: ontológicos, epistemológicos, y praxeológicos o normativos. Confirman que, desde la abstracción y el rigor metodológico exigible a la teoría, ésta nos habla de los desafíos concretos de nuestra época: de una “modernidad reflexiva” que exige a la disciplina una mirada crítica sobre su propia definición y sentido de lo universal, y en no pocos aspectos, una “reconstrucción” que supone revisar las convenciones y límites asumidos por la disciplina y sus enfoques dominantes. Como se indicó, frente a la rigidez del racionalismo y los confines impuestos a las ciencias políticas o las Relaciones Internacionales se ha ido abriendo paso una mayor atención a la historia, la sociología o la filosofía. A su vez, el giro epistemológico hacia la reflexividad, a través del post-estructuralismo, la Teoría Crítica o las teorías feministas estarían abriendo paso al conocimiento, agendas y métodos de la antropología, la estética o los estudios culturales. Finalmente, ello ha permitido resituar la teoría de las Relaciones Internacionales y el conjunto de la disciplina en un contexto más amplio de contestación y repolitización relacionadas con luchas sociales en las que se dirime el orden internacional, en el que desde la interacción de la academia y los movimientos sociales surgen alternativas que inspiran y orientan a las fuerzas contra-hegemónicas. En esas encrucijadas se situaría la reflexión y conocimiento que esta asignatura aspira a generar.

### 9.3. *Objetivos de la asignatura y competencias a desarrollar*

La asignatura “Teoría de las Relaciones Internacionales”, como se ha señalado, forma parte del módulo de formación básica, tiene seis créditos ECTS y duración semestral. Por su carácter avanzado, mayor nivel de abstracción y complejidad de la materia, se ha ubicado en el semestre V (octubre-enero) del tercer curso del Grado en Relaciones Internacionales, y en el semestre IV del segundo curso del doble Grado en Sociología y Relaciones Internacionales. En ese momento el alumnado ya cuenta con una formación previa que ha de servir para nivelar conocimientos de historia contemporánea; sobre el objeto de la disciplina y sus principales elementos de análisis, con un primer acercamiento a la teoría (Introducción a las Relaciones Internacionales, primer curso); y sobre la conformación de la sociedad internacional (Estructura y dinámica de la sociedad internacional, segundo curso).

Conforme a la ficha docente de la asignatura, su objetivo general es “aportar los conocimientos de las principales corrientes teóricas para que el alumno pueda seleccionar y aplicar la más adecuada a la interpretación crítica de los distintos sucesos internacionales”.

---

<sup>233</sup> HURRELL (2007), *op. cit.*, pp. 300-317.

Pese a ser una asignatura relativamente avanzada de tercer curso, el punto de partida para alcanzar ese objetivo de ha de ser, en primer lugar, el bajo nivel de conocimientos del alumnado sobre las teorías de las Relaciones Internacionales, más allá de los obtenidos en el primer curso; en segundo lugar, la falta de lecturas especializadas; y en tercer lugar —y este es quizás el mayor obstáculo—, las dificultades cognitivas preexistentes para adoptar una mirada reflexiva, que a su vez parte de la falta de comprensión de las epistemologías reflectivistas que son imprescindibles para abordar críticamente las teorías.

Por ello, la asignatura deberá promover esa aproximación crítica, para así contar con un marco teórico adecuado para interpretar los acontecimientos internacionales, la evolución de la sociedad internacional, y el propio papel de las teorías como factor de agencia: esto es, su papel para enmarcar la percepción del sistema internacional por parte de sus actores, de orientar sus acciones, y de interpretar sus interacciones en tanto significados intersubjetivos. Finalmente, deberá proporcionar al alumnado los criterios de juicio necesarios para la propia delimitación de la disciplina, de su objeto y de las principales ontologías que lo constituyen.

A partir de estas consideraciones previas, cabe definir los siguientes objetivos específicos de la asignatura, que se clasifican como conceptuales, procedimentales y actitudinales; y la forma en la que contribuyen a la adquisición de las competencias generales y específicas. Aunque el módulo en el que se inscribe la materia establece para sí solo una competencia específica —la CE 1, “saber relacionar los sucesos internacionales con las teorías formuladas por los principales autores de las Relaciones Internacionales y de otras ciencias sociales y jurídicas”—, se hará también referencia a otras competencias específicas previstas para el conjunto del Grado de Relaciones Internacionales, a cuyo desarrollo esta asignatura también puede contribuir.

Objetivos específicos de la asignatura	Competencias
<p>a) <i>Conceptuales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender la relevancia de la teoría de las Relaciones Internacionales para la comprensión de la Sociedad Internacional y para actuar en su seno</li> <li>- Diferenciar la disciplina de las Relaciones Internacionales e identificar y delimitar su objeto de estudio a partir de sus principales teorías</li> <li>- Conocer las principales tradiciones de pensamiento, corrientes teóricas y autores/as en las teorías de las Relaciones Internacionales</li> <li>- Conocer las principales categorías, conceptos y marcos teórico-metodológicos propuestos por las diferentes teorías las Relaciones Internacionales</li> <li>- Desarrollar una mirada reflexiva y crítica sobre las teorías de las Relaciones Internacionales y sobre sus principales ontologías y conceptos</li> </ul>	<p>CE 1, CE 6, CG 11</p> <p>CE 1</p> <p>CE 1, CE 11</p> <p>CE 1, CE 4, CE 5, CE 8, CE 9, CG 7</p> <p>CE 1, CE 4, CG 4, CG 13</p>
<p>b) <i>Procedimentales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar la capacidad de razonamiento argumentado y lógico, la capacidad reflexiva, y la perspectiva crítica en el área de Relaciones Internacionales</li> <li>- Desarrollar las capacidades de expresión oral y escrita a partir de los conceptos y teorías básicas de las Relaciones Internacionales</li> <li>- Mejorar el conocimiento del inglés aplicado al estudio de las Relaciones Internacionales</li> </ul>	<p>CG 3, CG 4, CG 10 CG 3</p> <p>CG 12</p>
<p>c) <i>Actitudinales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar conciencia de las dimensiones éticas y normativas de las principales corrientes teóricas de las Relaciones Internacionales.</li> <li>- Tomar conciencia crítica de los supuestos culturales y sociológicos subyacentes a la disciplina de las Relaciones Internacionales y sus teorías y su origen occidental y eurocéntrico</li> </ul>	<p>CG 13</p> <p>CG 6</p>

#### 9.4. Estructura y contenidos de la asignatura, metodología docente y actividades formativas

La asignatura y el plan docente se estructura a partir de varios criterios organizadores:

- 1) Las grandes tradiciones de pensamiento: Realismo, Racionalismo, Estructuralismo.
- 2) La fractura epistemológica que se abre en los años ochenta-noventa del pasado siglo, que como se ha indicado, supone la reorganización de los “mapas” y debates en la disciplina.
- 3) Los elementos transversales que atraviesan todos y cada uno de los enfoques y teorías, y que se constituyen en “hilos conductores” de la asignatura: en cada una de ellas se examinarán a) sus fundamentos epistemológicos y en particular su carácter de teoría fundacionalista o antifundacionalista; b) en relación con lo anterior, sus premisas y patrones de inferencia causal; c) la definición de las ontologías básicas de la disciplina; d) el problema agente-estructura; e) su carácter de teoría explicativa o constitutiva; y f) su posición normativa o axiológica.
- 4) Las teorías se abordan desde una doble perspectiva: por un lado, como *corpus* de ideas que les dan unidad y consistencia, en su contexto histórico; por otro lado, las aportaciones singulares de los principales autores/as
- 5) La asignatura aborda tanto las principales teorías y tradiciones, como aquellas que, con carácter más aplicado o sectorial, y basándose en las grandes teorías o tradiciones de pensamiento, abordan aspectos concretos de las relaciones internacionales: las teorías de la seguridad internacional; las teorías de la integración; y los modelos de análisis de política exterior.

En cada uno de los temas, las explicaciones del profesor se acompañarán de actividades de análisis de textos y material gráfico y audiovisual, y se planteará y alentará el debate en torno a cuestiones centrales, partiendo del “conflicto cognitivo” que se describió en secciones anteriores para confrontar al alumnado con sus propias presunciones. Para ello, se valorará la asistencia continuada y la participación, dado el carácter presencial de la asignatura (20% de la calificación final). Para alentar la lectura de la bibliografía básica, que se distribuye en su integridad en formato electrónico a través del campus virtual, se realizarán trabajos escritos y pruebas de autoevaluación en el aula, cuya revisión realizarán los propios estudiantes para que así timen conciencia de sus errores y lagunas de aprendizaje, y se puedan aclarar mediante una conversación colectiva. Con las lecturas y pruebas de autoevaluación (60% de la calificación final) se asegurará un estudio y aprendizaje continuado a lo largo de la asignatura, que se refuerza con un examen final (20% de la calificación final)

A continuación, se exponen los contenidos, temario, actividades formativas y las lecturas previstas en cada tema, así como su calendarización a lo largo del semestre.

**Tema 1. La teoría de las Relaciones Internacionales y las Relaciones Internacionales como disciplina y práctica: una mirada reflexiva** (semana 1; prueba de autoevaluación, semana 3)

#### *Contenidos a desarrollar:*

El origen y evolución de la teoría y la disciplina de las Relaciones Internacionales. Una mirada de la disciplina sobre sí misma: relatos canónicos, paradigmas teóricos y “grandes debates”. Ontología y epistemología: la relación entre conocimiento, poder, relaciones sociales y marco histórico. Teorías explicativas vs. teorías constitutivas. Los enfoques dominantes: ¿Etnocentrismo o racionalidad universal? Universalismo o colonialidad. Las cartografías contemporáneas de la teoría de las Relaciones Internacionales.

#### *Actividades formativas:*

- a) Debate introductorio en torno a preguntas y cuestiones clave que destaquen la relevancia de la disciplina y permitan valorar el punto de partida del grupo
  - b) Clases magistrales para el desarrollo de los contenidos, con el apoyo de un esquema en *Powerpoint*
  - c) Lectura individual de bibliografía seleccionada, prueba de autoevaluación (preparada por el profesor, tipo *test* de opción múltiple para resultados de aprendizaje a partir de la lectura de los textos) y discusión de los resultados en grupo para aclarar dudas.
- Arenal, C. del (2007) “Antecedentes y desarrollo de las Relaciones Internacionales como disciplina científica”, capítulo I de *Introducción a las Relaciones Internacionales*, Madrid, Tecnos (4ª edición), pp. 41-92
  - Barbé, E. (2007), “La disciplina de las Relaciones Internacionales: génesis académica”, capítulo I de *Relaciones Internacionales*, Madrid, Tecnos (3ª edición), pp. 27-40
  - Wæver, O. (1996) “The Rise and Fall of the Inter-Paradigm Debate”, en Smith, S., Booth, K., y Zalewski, M. (eds.) *International Theory: Positivism and Beyond*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 149-185

Los textos seleccionados en este tema proporcionan una adecuada introducción a la génesis y desarrollo temprano de las Relaciones Internacionales (RR II) como disciplina, identificando sus antecedentes en la Historia, el Derecho Internacional, y el estudio de la Diplomacia. El trabajo de Barbé contextualiza el origen de la disciplina en el escenario posterior a la I Guerra Mundial. Del Arenal, por su parte, permite una mayor profundización y examina las distintas tradiciones nacionales en el origen de las RR II. Ambos textos son parte de dos obras de referencia en lengua castellana, con lo que los estudiantes podrán utilizarlos y familiarizarse con ellos desde el inicio de la asignatura. El tercer texto, más exigente, ofrece a los estudiantes un buen análisis introductorio del “giro reflexivo” de los años ochenta en adelante, y la reestructuración del debate teórico en los años noventa en adelante.

#### *Resultados de aprendizaje*

- Conocimiento básico de la evolución y “cartografía” básica de la disciplina a partir de los “grandes debates” y del giro reflexivo de los años ochenta

#### *Bibliografía complementaria:*

Arenal, C. del (2015) “Americanocentrismo y Relaciones Internacionales: la seguridad nacional como referente”, en Arenal, C. del y Sanahuja, J. A. (coords.) *Teorías de las Relaciones Internacionales*. Madrid, Tecnos, pp. 21-60



Salomón, M. (2002) “La Teoría de las Relaciones Internacionales en los Albores Del Siglo XXI: Diálogo, Disidencia, Aproximaciones”, *Revista CIDOB d'Afers Internacionals* nº 56, pp. 7-52

Lapid, Y. (1991) “The third debate: on the prospects of international theory in post-positivist era”, *International Studies Quarterly*, vol. 33, nº 3, pp. 234-254

Smith, S (1995) “The Self-Image of a Discipline: A Genealogy of International Relations Theory”, en Booth, K. y Smith, S. (eds.) (1995) *International Relations Theory Today*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-37

## **Tema 2. El realismo y el neorrealismo** (semanas 2 y 3. Prueba de autoevaluación: semana 4 o 5)

### *Contenidos a desarrollar:*

Realismo y teoría política: los antecedentes históricos del Realismo en Relaciones Internacionales. El Realismo clásico y el “primer debate” Realismo-Idealismo: E. H. Carr y la Crisis de los Veinte Años. H. J. Morgenthau y la Política entre Naciones. El realismo y la Guerra Fría: aproximaciones estadounidenses y europeas: R. Aron, G. Kennan y H. Kissinger. J. H. Herz y el “Dilema de la Seguridad”. El debate Realismo-cientifismo: el “segundo debate”. El Neorrealismo o realismo estructural: K. Waltz y la Teoría de la Política Internacional. R. Gilpin, R. Krasner y la teoría de la Estabilidad Hegemónica. Realismo defensivo, ofensivo y neoclásico. El Realismo en el Siglo XXI y la visión *neocon*. Realismo, multipolaridad y transición de poder.

### *Actividades formativas:*

- a) Debate introductorio en torno a preguntas y cuestiones clave sobre las premisas del Realismo clásico y su carácter de teoría universal, o de su naturaleza contingente, social e histórica
  - b) Clases magistrales para el desarrollo de los contenidos, con el apoyo de un esquema en *Powerpoint*
  - c) Lectura individual de bibliografía seleccionada, prueba de autoevaluación (preparada por el profesor, tipo *test* de opción múltiple para resultados de aprendizaje a partir de la lectura de los textos) y discusión de los resultados en grupo para aclarar dudas.
- Moure, L. (2015) “El realismo en la Teoría de las Relaciones Internacionales: génesis, evolución y aportaciones actuales”, en Arenal, C. del y Sanahuja, J. A. (coords.) *Teorías de las Relaciones Internacionales*. Madrid, Tecnos, pp. 61-95
  - Morgenthau, H. “Seis principios del Realismo político”, en Morgenthau, H. J. (1990) *Escritos sobre política internacional*, Madrid: Tecnos, pp. 43-61
  - Griffiths, M., Roach, S., y Scott Solomon, M. (2009) *Fifty Key Thinkers in International Relations*. Londres: Routledge, (2ª edición): “Edward Hallett Carr”, pp. 9-16; “Hans Morgenthau”, pp. 50-58; “George Kennan”, pp. 36-42; “Henry Kissinger”, pp. 25-32; “Kenneth Waltz”, pp. 58-64.
  - Lobell, S. E., Ripsman, N. M., Taliaferro, J. W. (eds.) (2009) *Neoclassical Realism, the State and Foreign Policy*. Cambridge: Cambridge University Press (capítulo 1)

La lectura esencial de este tema es el trabajo de la profesora Leire Moure en el libro *Teorías de las Relaciones Internacionales*, que proporciona una visión actualizada y de conjunto del realismo y sus variantes. Los textos seleccionados para este tema también incluyen clásicos cuya lectura es esencial para el estudiante de Relaciones Internacionales, así como las entradas de los autores clave en la obra *Fifty Key Thinkers in International Relations*, que forma parte de la bibliografía básica de la asignatura, para contextualizar las aportaciones de cada autor en su contexto histórico y su trayectoria intelectual y como estadistas. El texto de Lobell *et al.* Es una introducción al Realismo neoclásico, exponente contemporáneo de esta tradición y también método de amplio uso para el análisis de la política exterior.

#### *Resultados de aprendizaje*

- Conocimiento de los principales postulados de la tradición realista, y de las distintas variantes del Realismo
- Conocimiento de las aportaciones diferenciadas y de textos fundamentales de los principales autores realistas
- Capacidad de utilizar los conceptos de poder e interés nacional como herramientas de análisis crítico de la conducta de los actores estatales
- Capacidad de análisis crítico del papel jugado por el Realismo en sus diferentes contextos históricos

#### *Bibliografía complementaria:*

Barbé, E. (1987) “El Papel del Realismo en las Relaciones Internacionales: La Teoría de la Política Internacional de Hans J. Morgenthau”, *Revista de Estudios Políticos*, nº 57, pp. 149-176

Buzan, B., Jones, C., y Little, R. (1993) *The Logic of Anarchy: Neorealism to Structural Realism*, Nueva York: Columbia University Press

Carr, E. H. (1981)[1939] *The Twenty Years' Crisis: An Introduction to the Study of International Relations*, Nueva York: Palgrave (Edición en español: *La Crisis de los Veinte Años, 1919-1939: Una Introducción al Estudio de las Relaciones Internacionales*, Madrid: los libros de la Catarata, 2004)

Jervis, R. (2009) “Unipolarity: a structural perspective”, *World Politics* vol. 61, nº 1, pp. 188-213

Kaplan, M. (1966) “The New Great Debate: Traditionalism vs. Science in International Relations”, *World Politics*, vol. 19, nº 1, pp.1-20

Kennan, G. “Las fuentes de la conducta soviética”, *Foreign Affairs en español* vol. 1, nº 3, pp. 285-298 (publicado originalmente como “X” en *Foreign Affairs* vol. 24, nº 1, 1947)

Kissinger, H. (1954) *A World Restored. Metternich, Castlereagh and the Problems of Peace 1812-1822*. Nueva York: Houghton Mifflin. (Edición actual: Echo Point Books & Media, 2013; edición española: *Un mundo restaurado. La política del conservadurismo en una época revolucionaria*. México: Fondo de Cultura Económica, 1973)

Kissinger, H. (1994) *Diplomacy*. Nueva York: Simon & Schuster (edición en español: *Diplomacia*. Barcelona: Ediciones B)

Lobell, S. E., Ripsman, N. M., Taliaferro, J. W. (eds.) (2009) *Neoclassical Realism, the State and Foreign Policy*. Cambridge: Cambridge University Press

Mearsheimer, J. J. (2001) *The Tragedy of Great Power Politics*. Nueva York: Norton

Morgenthau, H. J. (1948) *Politics among Nations: The Struggle for Power and Peace*, Nueva York: Alfred A. Knopf (edición en español: Morgenthau, H. J y Thompson, K., *Política entre las naciones: la lucha por el poder y la paz*, Buenos Aires: GEL, 1986)

Morgenthau, H. J. (1990) *Escritos sobre Política Internacional*, Madrid: Tecnos

Moure, L. (2009) *El programa de investigación realista ante los nuevos retos internacionales del Siglo XXI*. Zarautz: Universidad del País Vasco

Rose, G. (1998) "Neoclassical Realism and Theories of Foreign Policy", *World Politics*, Vol. 51, nº 1, pp. 144-172

Schwarzenberger, G. (1951) *Power Politics. A Study on International Society*. Londres: Stevens and Sons (2ª edición) (edición en español: *La política de poder. Estudio de la sociedad internacional*. México: Fondo de Cultura Económica, 1960)

Snyder, G. (2002) "Mearsheimer's world-Offensive realism and the struggle for security. A review Essay", *International Security* vol. 27, nº 1, pp. 149-173

Waltz, K. N. (1959), *Man, the State and War: A Theoretical Analysis*, Nueva York: Columbia University Press (Edición en español: *El hombre, el Estado y la Guerra: un análisis teórico*. México: CIDE, 2014)

Waltz, K. N. (1979) *Theory of International Politics*. Nueva York: McGraw Hill (Edición en español: *Teoría de la Política Internacional*, Buenos Aires: GEL, 1988)

Wohlforth, W. C. (1999) "The Stability of the Unipolar World", *International Security*, Vol. 24, nº1, pp. 5-41

**Tema 3. Institucionalismo, liberalismo y globalismo** (semana 4. Prueba de autoevaluación, semana 5 o 6)

*Contenidos a desarrollar:*

Liberalismo, instituciones y Relaciones Internacionales: antecedentes históricos. Las tesis centrales del liberalismo y el institucionalismo. Institucionalismo y funcionalismo. La tesis kantiana de la "paz democrática". El concepto de "Comunidades de Seguridad" de K. Deutsch. Interdependencia económica y límites de los equilibrios de poder en la década de los setenta: el paradigma transnacionalista o globalista de R. Keohane y J. Nye. Interdependencias económicas, regímenes internacionales y lógicas de la cooperación internacional. La crítica de la economía política internacional: Susan Strange. El "tercer debate" realismo-transnacionalismo y la síntesis "neo-neo" como reconstrucción de la teoría

dominante. La reconstrucción del liberalismo institucional en la posguerra fría: el intergubernamentalismo de A. Moravcsik. El retorno del institucionalismo y la cooperación como respuesta a la globalización: bienes públicos globales y multilateralismo eficaz. El cosmopolitismo neo-kantiano.

*Actividades formativas:*

- a) Debate introductorio en torno al concepto de bienes públicos globales y los problemas que comporta su provisión, resaltando los interrogantes teóricos que suscita
  - b) Clases magistrales para el desarrollo de los contenidos, con el apoyo de un esquema en *Powerpoint*
  - c) Lectura individual de bibliografía seleccionada, prueba de autoevaluación (preparada por el profesor, tipo *test* de opción múltiple para resultados de aprendizaje a partir de la lectura de los textos) y discusión de los resultados en grupo para aclarar dudas.
- Grasa, R. (2015) “Neoliberalismo e institucionalismo. La reconstrucción del liberalismo como teoría sistémica internacional”, en Arenal, C. del y Sanahuja, J. A. (coords.) *Teorías de las Relaciones Internacionales*. Madrid: Tecnos, pp. 97-126
  - Moravcsik, A. (1997) “Taking Preferences Seriously. A Liberal Theory of International Politics”, *International Organization* vol. 51, nº 4, otoño, pp 513-553
  - Barbé, E. y Soriano, J. P. (2015) “Del debate neorrealismo-neoliberalismo a la (re)construcción del discurso dominante en Relaciones Internacionales”, en Arenal, C. del y Sanahuja, J. A. (coords.) *Teorías de las Relaciones Internacionales*. Madrid, Tecnos: pp. 127-155
  - Griffiths, M., Roach, S., y Scott Solomon, M. (2009) *Fifty Key Thinkers in International Relations*. Londres: Routledge, (2ª edición): “Karl Deutsch”, pp. 67-73; “Michael Doyle”, pp. 73-81; “Robert Keohane”, pp. 185-190

Papa este tema se recurre a dos capítulos de *Teorías de las Relaciones Internacionales*, y al texto clásico de Andrew Moravcsik, que como señala Grasa en su capítulo en esa obra, representa el ejemplo más acabado de fundamentación racionalista del liberalismo, y se ha convertido en un clásico. Se han incluido también como lecturas básicas las entradas de tres autores esenciales tomadas de la obra *Fifty Key Thinkers in International Relations* con el propósito ya expresado de proporcionar una breve panorámica de su trayectoria intelectual y contexto histórico.

*Resultados de aprendizaje*

- Conocimiento de los principales postulados y variantes del liberalismo, y de su evolución al neoliberalismo institucional
- Conocimiento de la síntesis “neo-neo” como reconstrucción del discurso dominante o *mainstream* de la disciplina
- Conocimiento de las conceptualizaciones liberales y del paradigma transnacional o globalista y las aportaciones diferenciadas de los principales autores: comunidades de seguridad, tesis de la paz democrática, regímenes internacionales, interdependencia compleja...
- Capacidad de analizar las lógicas de la cooperación y la provisión de bienes públicos internacionales desde las categorías del liberalismo institucional
- Conocimiento de las críticas realizadas desde la EPI

*Bibliografía complementaria:*

- Axelrod, R. (1986), *La evolución de la cooperación: el dilema del prisionero y la teoría de juegos*. Madrid: Alianza
- Baldwin, D. (ed.) (1993) *Neorealism and Neoliberalism: The Contemporary Debate*. Nueva York: Columbia University Press
- Borja Tamayo, A. (Comp.) (2009) *interdependencia, cooperación y globalismo. Ensayos escogidos de Robert O. Keohane*. México: CIDE
- Cohen, B. J. (2008) *International Political Economy. An Intellectual History*, Princeton: Princeton University Press
- Doyle, M. (1997) *Ways of War and Peace*, Nueva York: Norton,
- Deutsch, K. (1968), *Political community and the North Atlantic area: international organization in the light of historical experience*, Princeton: Princeton University Press
- Hasenclever, A., Mayer, P., Rittberger, V. (1997) *Theories of International Regimes*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kaul, I., I. Grunberg y M. A. Stern (eds.) (2000) *Bienes Públicos Globales. La cooperación internacional en el siglo XXI*, México: Oxford University Press
- Keohane, R. O. y Nye, J. (1977) *Power and Interdependence. World Politics in Transition*, Boston/Toronto: Little, Brown and Company (Edición en español: *Poder e interdependencia: la política mundial en transición*. Buenos Aires: GEL,
- Keohane, R. O. (ed.) (1986) *Neo-realism and its Critics*, Nueva York: Columbia University Press
- Keohane, R. O. (1989) *International Institutions and State Power: Essays in International Relations Theory*, Boulder: Westview Press
- Krasner, S. D. (ed.) (1983) *International Regimes*, Ithaca: Cornell University Press
- Mitrany, D. (1966) *A Working Peace System*. Chicago: Quadrangle Books
- Owen, J. (1994) "How liberalism produces democratic peace", *International Security* vol. 19, nº 2, pp. 87-125
- Strange, S. (1986) *States and Markets. An Introduction to International Political Economy*, Londres: Pinter
- Young, O. R. (1989) *International cooperation: building regimes for natural resources and the environment*. Ithaca: Cornell University Press

**Tema 4. La Escuela inglesa de la Sociedad Internacional** (semana 5. Pruebas de autoevaluación, semanas 5 o 6)

*Contenidos a desarrollar:*

La escuela inglesa y la teoría de la sociedad internacional: elementos y conceptos básicos. Sociedad internacional y sociedad mundial. Sociedades interestatales, interhumanas y transnacionales. De la sociedad a la comunidad internacional: el papel de las normas y la identidad. El debate pluralismo/solidarismo. El análisis de las instituciones en la reformulación de la Escuela inglesa. La relación entre los niveles interestatal-interhumano-transnacional. El concepto de orden internacional: el giro normativo de A. Hurrell.

*Actividades formativas:*

- a) Debate introductorio en torno al eje soberanía-intervención / pluralismo-solidarismo como principios organizadores de la sociedad y el orden internacional
  - b) Clases magistrales para el desarrollo de los contenidos, con el apoyo de un esquema en *Powerpoint*
  - c) Lectura individual de bibliografía seleccionada, prueba de autoevaluación (preparada por el profesor, tipo *test* de opción múltiple para resultados de aprendizaje a partir de la lectura de los textos) y discusión de los resultados en grupo para aclarar dudas.
- García Segura, Caterina (2015) “La Escuela Inglesa y la teoría de la Sociedad Internacional. Propuestas, crítica y reformulación”, en Arenal, C. del y Sanahuja, J, A. (coords.) *Teorías de las Relaciones Internacionales*. Madrid: Tecnos, pp. 269-300
  - “Hedley Bull”, en Griffiths, M., Roach, S., y Scott Solomon, M. (2009) *Fifty Key Thinkers in International Relations*. Londres: Routledge, (2ª edición), pp. 213-220
  - “The evolution of the English School”, y “The Key Concepts”, caps. 1 y 2 de Buzan, B. (2014) *An introduction to the English School of International Relations. The Societal Approach*. Cambridge: Polity, pp. 5-20

Los textos seleccionados como lecturas básicas de esta unidad didáctica tienen como objetivo el conocimiento y comprensión del concepto de Sociedad Internacional y de orden internacional de la Escuela inglesa, sus implicaciones ontológicas y epistemológicas, y en particular su carácter histórico y sociológico. Tanto el capítulo de Caterina García Segura, como los de Barry Buzan complementan y profundizan respecto a las exposiciones en el aula. La entrada sobre Hedley Bull en *Fifty Key Thinkers...* contextualiza y examina críticamente *The Anarchical Society* y la evolución del pensamiento de Bull en el eje pluralismo-solidarismo.

*Resultados de aprendizaje*

- Conocimiento de los principales postulados de la Escuela Inglesa, y de sus principales conceptualizaciones
- Análisis crítico de los elementos diferenciadores de la Escuela Inglesa respecto de las grandes tradiciones de pensamiento en Relaciones Internacionales
- Capacidad de valoración crítica de la conformación del orden internacional contemporáneo desde el eje pluralismo-solidarismo

*Bibliografía complementaria*

Bull, H. (1995) *The Anarchical Society. A Study of Order in World Politics*. Londres: Mcmillan (2ª edición) (Edición en español: *La sociedad anárquica: un estudio sobre el orden en la política internacional*, Madrid: Los libros de la catarata, 2006)

Buzan, B. (2004) *From International to World Society? English School Theory and the Social Structure of Globalisation*, Cambridge: Cambridge University Press

Buzan, B. (2014) *An Introduction to the English School of International Relations: The societal approach*, Cambridge: Polity

García, C. y Vilariño, E. (coords.) (2005) *Comunidad internacional y sociedad internacional después del 11 de septiembre de 2011*, Guernika/Bilbao: Guernika Gogoratuz/Munduan paz y desarrollo

Hurrell, A. (2007) *On Global Order. Power, Values and the Constitution of International Society*, Oxford: Oxford University Press

Linklater, A. y Suganami, H. (2006) *The English School of International relations. A Contemporary Reassessment*, Cambridge: Cambridge University Press

Navari, C., (ed.) (2009) *Theorising International Society. English School Methods*, Londres: Palgrave Macmillan

Navari, C. y Green, D. (eds.) (2014) *Guide to the English School in International Studies*, Chichester: Wiley-Blackwell

## **Tema 5. Estructuralismo, dependencia y teoría crítica de las Relaciones Internacionales** (Semana 6 y 7, pruebas de autoevaluación, semana 8 o 9)

### *Contenidos a desarrollar:*

Marxismo y teorías clásicas del imperialismo. Estructuralismo y paradigma de la dependencia en el escenario de la descolonización y el conflicto Norte-Sur. La teoría del sistema-mundo de I. Wallerstein. Post-positivismo y teoría crítica. La política del conocimiento, el conocimiento como política: el desafío epistemológico de la Teoría Crítica. Reflexividad y contexto social. El desafío ontológico y normativo: hegemonía, órdenes mundiales y comunidad política desde la teoría crítica de las Relaciones internacionales. La Teoría Crítica neo-gramsciana: R. Cox, S. Gill y el método de las estructuras históricas. La construcción de una sociología histórica de la globalización y sus crisis, resistencias y alternativas: la Escuela de Amsterdam. La teoría crítica neo-kantiana: J. Habermas y A. Linklater: Estado-nación, comunidad política y universalismo cosmopolita. Balance de la teoría crítica de las Relaciones Internacionales.

### *Actividades formativas:*

- a) Clases magistrales para el desarrollo de los contenidos, con el apoyo de un esquema en *Powerpoint*
- b) Debates intermedios basados en los vídeos “Prébissh y los términos de intercambio” (<https://youtu.be/sqUQQX1dTx8>) y “Immanuel Wallerstein: The Global Systemic Crisis and the Struggle for a Post-Capitalist World” (<https://youtu.be/riK3dlgusrl>)

- c) Lectura individual de bibliografía seleccionada, prueba de autoevaluación (preparada por el profesor, tipo *test* de opción múltiple para resultados de aprendizaje a partir de la lectura de los textos) y discusión de los resultados en grupo para aclarar dudas.
- Sanahuja, J. A. (2015) “Los desafíos de la Teoría Crítica de las Relaciones Internacionales”, en Arenal, C. del y Sanahuja, J. A. (coords.) *Teorías de las Relaciones Internacionales*. Madrid: Tecnos, pp. 157-188
- Cox, R. (1981), “Social Forces, States and World Orders: Beyond International Relations Theory”, *Millennium* vol. 10, nº 2, pp. 126-155
- Griffiths, M., Roach, S., y Scott Solomon, M. (2009) *Fifty Key Thinkers in International Relations*. Londres: Routledge, (2ª edición): “Immanuel Wallerstein”, pp. 383-391; “Stephen Gill”, pp. 178-186; “Jürgen Habermas”, pp. 193-200

El texto del que suscribe proporciona una panorámica general de la Teoría Crítica de las Relaciones Internacionales, tanto en su corriente neo-gramsciana, como habermasiana. Se añade a la bibliografía básica el artículo seminal de Robert Cox de 1981, que propone el concepto de “estructura histórica” en su triple dimensión de ontología, teoría histórico-sociológica, y método. Las entradas seleccionadas de *Fifty Key Thinkers...* permiten completar los contenidos abordados en el aula sobre la escuela canadiense de EPI neo-gramsciana, con Gill; y del moderno sistema-mundo, con Wallerstein.

#### *Resultados de aprendizaje*

- Conocimiento de los principales postulados del marxismo y el estructuralismo como teorías clásicas, así como de la Teoría Crítica en tanto epistemología reflectivista y praxeología emancipatoria
- Conocimiento de las principales ontologías de la Teoría Crítica, y en particular del concepto de “estructura histórica” en tanto ontología, teoría y método
- Conocimiento de los principales autores estructuralistas y de la teoría crítica de las Relaciones Internacionales, en sus vertientes neo-gramsciana y habermasiana
- Capacidad de analizar la globalización y sus crisis desde las categorías de la Teoría Crítica de las Relaciones Internacionales

#### *Bibliografía complementaria*

Cornago, N. (2005) “Materialismo e Idealismo en la teoría crítica de las Relaciones Internacionales”, *Revista Española de Derecho Internacional*, vol. LVII, nº 2, pp. 665-693

Cox, R. W. (1981) “Social Forces, States and World Orders: Beyond International Relations Theory”, *Millennium: Journal of International Studies*, vol. 10, nº 2, pp. 126-155

Cox, R. W. (1987) *Production, Power and World Order. Social Forces in the Making of History*, Nueva York: Columbia University Press

Cox, R. W. y T. Sinclair (1996) *Approaches to World Orders*, Cambridge: Cambridge University Press

Diez, T. y Steans, J. (2005) “A useful dialogue? Habermas and international relations”, *Review of International Studies*, vol. 35, nº 1, pp. 127-140



Gill, S. (1991) *American Hegemony and the Trilateral Commission*, Cambridge: Cambridge University Press

Gill, S. (1995) "Globalisation, Market Civilization and Disciplinary Neoliberalism", *Millennium: Journal of International Studies* vol. 24, n° 3, pp. 399-423

Gill, S., y Cutler, A. (eds.) (2014) *New Constitutionalism and World Order*, Cambridge: Cambridge University Press

Leysen, A. (2008) *The critical theory of Robert Cox: Fugitive or Guru?* Londres: Palgrave Macmillan

Linklater, A. (1990a) *Men and Citizens in the Theory of International Relations*, Londres: Palgrave, (2ª edición),

Linklater, A. (199b), *Beyond Realism and Marxism: Critical Theory and International Relations*, Londres: Macmillan

Linklater, A. (2007) *Critical Theory and World Politics. Citizenship, sovereignty and humanity*, Londres: Routledge

Linklater, A. (2011) "Globalization and the transformation of the political community", en Baylis, J., Smith, S. y Owens, P., *The Globalization of World Politics. An Introduction to International Relations*, Oxford, Oxford University Press, (5ª edición), pp. 528-543

McNally, M. y Schwarzmantel, J. (eds.) (2009) *Gramsci and Global Politics. Hegemony and Resistance*, Londres: Routledge

Overbeek, H. y Van Appeldorn, B. (eds.) (2012) *Neoliberalism in Crisis*, Londres: Palgrave Macmillan

Wyn Jones, R. (ed.) (2001) *Critical Theory and World Politics*, Boulder: Lynne Rienner

## **Tema 6. Social-constructivismo** (Semana 8, pruebas de autoevaluación, semana 10)

### *Contenidos a desarrollar*

Orígenes teóricos del socialconstructivismo. Una epistemología pospositivista. Las aportaciones de la teoría sociológica. A. Wendt y N. Onuf. La centralidad de las ideas y los valores. La construcción de identidades e intereses. Los significados intersubjetivos y la intencionalidad colectiva. La constitución mutua de agentes y estructuras. La influencia de las normas y las instituciones: difusión y "libretos" globales. La diversidad del socialconstructivismo. Balance del socialconstructivismo en la teoría de las Relaciones Internacionales

### *Actividades formativas:*

- a) Debate introductorio a partir del vídeo "Kathryn Sikkink y the justice cascade: how human rights prosecutions are changing world politics" (<https://youtu.be/BQ5vIApyMVs?t=17s>)

- b) Clases magistrales para el desarrollo de los contenidos, con el apoyo de un esquema en *Powerpoint*
- c) Lectura individual de bibliografía seleccionada, prueba de autoevaluación (preparada por el profesor, tipo *test* de opción múltiple para resultados de aprendizaje a partir de la lectura de los textos) y discusión de los resultados en grupo para aclarar dudas.
- Ibáñez, J. (2015) “Socialconstructivismo: ideas, valores y normas en la política mundial”, en Arenal, C. del y Sanahuja, J. A. (coords.) *Teorías de las Relaciones Internacionales*. Madrid: Tecnos, pp. 189-28
- Barnett, M. y Duvall (2005) “Introduction: Power in global governance”, en Barnett, M. y Duvall, R. (eds.) *Power in global governance*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-32

La organización de este tema se basa sobre todo en el capítulo de Josep Ibáñez citado, que ofrece una panorámica completa y ajustada en extensión del social-constructivismo, y un balance de sus aportaciones a la disciplina y a la teoría. El capítulo introductorio de Barnett y Duvall permite además un conocimiento más afinado de la aportación social-constructivista a las ontologías y la conceptualización del poder, necesaria para el internacionalista.

#### *Resultados de aprendizaje*

- Capacidad de identificar las estructuras ideacionales del sistema internacional y los procesos a través de los cuales son construidas socialmente, desde las actegorías y la perspectiva social-constructivista
- Conocimiento de los principales postulados del constructivismo social y de sus fundamentos epistemológicos
- Conocimiento de las principales categorías analíticas y desarrollos teóricos del social-constructivismo, como el concepto de poder, o las teorías de la difusión normativa e institucional
- Conocimiento de los principales autores/as y obras socialconstructivistas

#### *Bibliografía complementaria*

Adler, E. (1997) “Seizing the Middle Ground: Constructivism in World Politics”, *European Journal of International Relations*, Vol. 3, nº 3, pp. 319-363

Barnett, M. y Duvall, R. (eds.) (2005) *Power in global governance*. Cambridge: Cambridge University Press

Checkel, J. y Katzenstein, P. (eds.) (2009) *European Identity*. Cambridge: Cambridge University Press

Finnemore, M. (1996) *National Interests in International Society*, Ithaca: Cornell University Press

Finnemore, M. y Sikkink, K. (1998) “International Norm Dynamics and Political Change”, *International Organization*, vol. 52, nº 4, pp. 887-917

Finnemore, M. y Sikkink, K. (2001), "Taking Stock: The Constructivist Research Program in International Relations and Comparative Politics", *Annual Review of Political Science*, vol. 4, pp. 391-416

Guzzini, S. (2000) "A Reconstruction of Constructivism in International Relations", *European Journal of International Relations*, vol. 6, nº 2, pp. 147-182

Katzenstein, Peter J. (ed.) (1996) *The Culture of National Security. Norms and Identity in World Politics*- Nueva York: Columbia University Press

Onuf, N. (1989) *World of our making: rules and rule in social theory and international relations*, Columbia: University of South Carolina Press,

Risse, T. (2000) "Let's argue!": Communicative Action in World Politics", *International Organization*, vol. 54, nº 1, pp. 1-40

Santa-Cruz, A. (ed.) (2005) *El constructivismo y las Relaciones Internacionales*, México: CIDE

Santa-Cruz, A. (ed.) (2012) *La política sin fronteras o la ubicuidad de lo distintivo. Ensayos escogidos de Peter J. Katzenstein*. México: CIDE

Wendt, A. (1992) "Anarchy Is What States Make of It: The Social Construction of Power Politics", *International Organization*, Vol. 46, nº 2, pp. 391-425

Wendt, A. (1999) *Social theory of international politics*. Cambridge: Cambridge University Press

Zehfuss, M. (2002) *Constructivism in International Relations: The Politics of Reality*, Cambridge: Cambridge University Press

**Tema 7. Teorías feministas de las Relaciones internacionales** (Semana 10, pruebas de autoevaluación, semana 11 o 12)

#### *Contenidos a desarrollar*

El género como factor constitutivo y variable de análisis de las relaciones internacionales. Aproximaciones feministas a las Relaciones Internacionales: feminismo liberal, radical, posmoderno y postcolonial. La revisión crítica del Estado, el poder, el conflicto y la seguridad como espacios de exclusión y subordinación. Género, paz y seguridad. Género y economía política internacional.

#### *Actividades formativas*

- a) Debate introductorio a partir de una selección de imágenes y datos que ilustran la construcción patriarcal de la política internacional, la diplomacia y la seguridad, y que interrogan sobre la naturaleza androcéntrica de la propia disciplina de las Relaciones Internacionales y de sus teorías dominantes.
- b) Discusión en el aula del artículo de Cohn, Carol (2018) "The peril of mixing masculinity and missiles", *The New York Times*, 5 de enero.

- c) Clases magistrales para el desarrollo de los contenidos, con el apoyo de un esquema en *Powerpoint*.
- d) Lectura individual de bibliografía seleccionada, prueba de autoevaluación (preparada por el profesor, tipo *test* de opción múltiple para resultados de aprendizaje a partir de la lectura de los textos) y discusión de los resultados en grupo para aclarar dudas.
- Rodríguez, I. (2015) “En los márgenes de la disciplina: feminismo y relaciones internacionales”, en Arenal, C. del y Sanahuja, J. A. (coords.) *Teorías de las Relaciones Internacionales*. Madrid: Tecnos, pp. 243-268
- Tickner, J. A. (2014), “Gender in World Politics”, en Baylis, M., Smith, S., y Owens. P. *The Globalization of World Politics. An introduction to International Relations*. Oxford: Oxford University Press (6ª edición), pp. 258-273
- “Cynthia Enloe”, en Griffiths, M., Roach, S., y Scott Solomon, M. (2009) *Fifty Key Thinkers in International Relations*. Londres: Routledge, (2ª edición), pp. 287-294

La organización de este tema se basa sobre todo en el capítulo de Irene Rodríguez-Manzano, que ofrece una panorámica completa y ajustada en extensión de los principales enfoques feministas en ciencias sociales, y como interpretan las Relaciones Internacionales, y se basa en una amplia bibliografía. El trabajo de Jo Ann Tickner complementa el anterior, por caracterizarse por una presentación sencilla y comprensible de la materia, y centrarse en la aproximación feminista a las agendas de paz y seguridad, y de economía política y globalización

#### *Resultados de aprendizaje*

- Capacidad de desarrollar el análisis de género como epistemología feminista para descodificar el discurso y fundamentos androcéntricos y patriarcales de las principales ontologías y teorías de las Relaciones Internacionales
- Conocimiento de los principales postulados, argumentos y autoras en las teorías feministas de las Relaciones Internacionales
- Conocimiento de las principales aportaciones feministas al estudio de las agendas de paz y seguridad, y de la economía política de la globalización

#### *Bibliografía complementaria*

Cohn, C. (2015) *Las mujeres y las guerras*. Barcelona: Institut Català Internacional per la Pau

Elshtain, J. B. (1995) *Women and War*. Chicago: University of Chicago Press

Enloe, C. (1989) *Bananas, Beaches and Bases: Making Feminist Sense of International Politics*, Berkeley: University of California

Hooper, C. (2000) *Manly States: Masculinities, International Relations, and Gender Politics*, Nueva York: New York University Press

Peterson, V.S. (ed.) (1992) *Gendered States. Feminist (Re)Visions of International Relations Theory*, Boulder: Lynne Rienner

Sjoberg, L. y Tickner, J.A. (2002) "Feminist Perspectives on International Relations", en Carlsnaes, W., Risse, T., Simmons, B.A. (eds.) *Handbook of International Relations*, Londres: Sage, pp. 170-194

Steans, J. (2013) *Gender and International Relations. An Introduction*, Cambridge: Polity (3ª edición)

Steans, J. (2006) *Gender and International Relations. Issues, Debates and Future Directions*, Cambridge: Polity Press (2ª edición)

Sylvester C. (1994) *Feminist theory and international relations in a postmodern era*, Cambridge: Cambridge University Press

Tickner, J. A. (1992) *Gender in International Relations: Feminist Perspectives on Achieving International Security*. Nueva York: Columbia University Press

Tickner, J. A. y Sjoberg, L (eds.) (2011) *Feminism and International Relations. Conversations about the Past, the present and the future*. Londres: Routledge

## **Tema 8. Post-estructuralismo** (semana 11, pruebas de autoevaluación semana 12 o 13)

### *Contenidos a desarrollar*

Anti-fundacionalismo, fracaso y abandono del proyecto de la modernidad: la crítica radical del post-estructuralismo. La influencia de Foucault: conocimiento, poder y genealogía. Deconstrucción e intertextualidad. Ashley y Der Derian: políticas de la representación: intercambio simbólico, identidad, mediaciones discursivas. Soberanía y subjetividad. Post-estructuralismo, post-desarrollo y pensamiento decolonial

### *Actividades formativas*

- a) Debate introductorio a partir del eje conocimiento-poder-normas de Foucault a través de las películas *El show de Truman* o *Minority Report*
  - b) Clases magistrales para el desarrollo de los contenidos, con el apoyo de un esquema en *Powerpoint*.
  - c) Lectura individual de bibliografía seleccionada, prueba de autoevaluación (preparada por el profesor, tipo *test* de opción múltiple para resultados de aprendizaje a partir de la lectura de los textos) y discusión de los resultados en grupo para aclarar dudas.
- Cornago, N. (2015) "Introducción al pos-estructuralismo para internacionalistas", en Arenal, C. del y Sanahuja, J. A. (Coords.) *Teorías de las Relaciones Internacionales*. Madrid, Tecnos, pp. 219-241
  - Hansen, L. (2014) "Post-structuralism", en Baylis, M., Smith, S., y Owens. P. *The Globalization of World Politics. An introduction to International Relations*. Oxford: Oxford University Press (6ª edición), pp. 171-183

Como en el tema anterior, la bibliografía básica incluye el capítulo correspondiente de *Teorías de las Relaciones Internacionales*, elaborado por Noé Cornago, que destaca por su claridad y concisión. Se le añade el capítulo de Lene Hansen, también muy breve y conciso,

pero con mayor respaldo bibliográfico y detalle en cuanto a la agenda de investigación post-estructuralista en relación, por ejemplo, a cuestiones como la identidad, la soberanía, o la seguridad.

#### *Resultados de aprendizaje*

- Conocimiento de los principales postulados, argumentos y autores posestructuralistas de las Relaciones Internacionales
- Capacidad de incorporar el análisis de las imágenes, discursos y símbolos de la cultura popular como variable constitutiva o “productiva” para la comprensión de las relaciones internacionales contemporáneas y de sus actores e identidades

#### *Bibliografía complementaria*

Ashley, R. K. (1984) “The Poverty of Neorealism”, *International Organization* vol. 38, nº 2, pp. 225-286

Ashley, R. (1996) “The Achievements of Post-Structuralism”, en Smith, S., Booth, K. y Zalewski, M. (eds.): *International Theory: Positivism and Beyond*, Cambridge: Polity Press, pp. 240-253.

Bleiker, R. (2000) *Popular Dissent, Human Agency and Global Politics*, Cambridge: Cambridge University Press

Constantinou, C. M. (2004) *States of Political Discourse: Words, Regimes, Seditions*, Londres: Routledge

Cornago, N. y Ferrero, M. (2007) “El viaje y las alforjas: alcance y límites de la crítica post-estructuralista de la política mundial”, en De Castro, J. L. y Orueta, G. (Coords.): *Escritos de internacionalistas en homenaje al Prof. D. Iñaki Aguirre Zabala*, Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 241-268

Chowdhry, G. y Nair, S. (eds.) (2004) *Power, Postcolonialism and International Relations*, Londres: Routledge

De Goede, M. (ed.) (2006) *International Political Economy and Poststructural Politics*. Nueva York: Palgrave Macmillan

Der Derian, J. (2009) *Virtuous War: Mapping the Military-Industrial-Media-Entertainment-Network*, Londres: Routledge (2ª edición)

Der Derian, J. y Shapiro, M. (eds.) (1989) *International/Intertextual Relations: Post-Modern Readings of World Politics*, Lexington: Lexington Books, 1989

Doty, R. L (1996) *Imperial Encounters: The Politics of Representation in North-South Relations*. Minneapolis: University of Minnesota Press

George, J. (1994) *Discourses of Global Politics: A Critical (Re)Introduction to International Relations*, Boulder: Lynne Rienner

Shapiro, M. J (1997) *Violent Cartographies: Mapping Cultures of War*, Minneapolis: University of Minnesota Press

**Tema 9. Análisis de la política exterior** (semana 12 y 13, pruebas de autoevaluación, semana 14)

*Contenidos a desarrollar*

El análisis de política exterior como teoría de rango medio. Estructura, agencia y modelos de política exterior. Los modelos clásicos: Allison y la toma de decisiones: actor racional, política burocrática y política gubernamental. Jervis y el problema de la percepción. Factores que afectan a la percepción y el conocimiento en la toma de decisiones. Aproximaciones racionalistas. La revisión social-constructivista de la toma de decisiones: identidades, valores e intereses. El papel de las narrativas, discursos y emociones.

*Actividades formativas*

- a) Debate introductorio a partir de las películas *13 días* (sobre la crisis de los misiles de Cuba en 1962) o *In the loop* (sobre los orígenes de la Guerra de Irak)
  - b) Clases magistrales para el desarrollo de los contenidos, con el apoyo de un esquema en *Powerpoint*.
  - c) Aplicación de esos modelos a un caso de estudio breve sobre la política exterior española.
  - d) Lectura individual de bibliografía seleccionada, prueba de autoevaluación (preparada por el profesor, tipo *test* de opción múltiple para resultados de aprendizaje a partir de la lectura de los textos) y discusión de los resultados en grupo para aclarar dudas.
- Alden, C. y Aran, A. (2017). "Foreign policy analysis: an overview". En *Foreign Policy Analysis. New Approaches*. Abingdon: Routledge (2ª edición), pp. 1-18
  - Allison, G. T. (1969). "Conceptual Models and the Cuban Missile Crisis". *The American Political Science Review* 63 (3): 689-718.

*Resultados de aprendizaje*

- Conocimiento de los principales modelos de análisis del proceso de toma de decisiones y de formación de la política exterior y su relación con las principales teorías de las Relaciones Internacionales
- Capacidad de aplicar dichos modelos al análisis de la política exterior de un actor estatal

*Bibliografía complementaria*

Allison, G. y Zelikow, Philip (1999) *Essence of Decision. Explaining the Cuban Missile Crisis*. Nueva York: Little Brown

Carlsnaes, W. (2008) "Foreign Policy", en Carlsnaes, W.; Risse, T.; Simmons, B. A. (eds.) *Handbook of International Relations*. Londres: Sage, pp. 331-349.

Flanik, W. (2011) "Bringing FPA Back Home: Cognition, Constructivism and Conceptual Metaphor", *Foreign Policy Analysis*, vol. 7, nº 4, pp. 423-446.

Herrero de Castro, R. (2006) *La realidad inventada. Percepciones y proceso de toma de decisiones en Política Exterior*, Madrid: Plaza y Valdés

Hill, C. (2003) *The Changing Politics of Foreign Policy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan

Hill, C. y Wong, R. (2011) *National and European Foreign Policies: Towards Europeanization*. Londres: Routledge

Houghton, D. (2007) "Reinvigorating the Study of Foreign Policy Analysis: Towards a Constructivist Approach". *Foreign Policy Analysis*, vol. 3, nº 1, pp. 24-45.

Hudson, V. M. (2007) *Foreign Policy Analysis. Classic and Contemporary Theory*. Nueva York: Rowan & Littlefield

Jervis, R. (1976) *Perception and Misperception in International Politics*. Princeton: Princeton University Press

Putnam, R. (1988). "Diplomacy and Domestic Politics: The Logic of Two-Level Games", *International Organization* vol. 42, nº 3, pp 427-460

Smith, S., Hadfield, A. y Dunne, T. (2016) *Foreign Policy. Theories. Actors. Cases*. Oxford. Oxford University Press (3ª edición)

Weldes, J. (1998) "Bureaucratic Politics: A Critical Constructivist Assessment", *Mershon International Studies Review*, vol. 42, nº 2, pp. 216-225.

**Tema 10. Teorías de la seguridad internacional** (semana 12 y 13, pruebas de autoevaluación en la semana 14)

#### *Contenidos a desarrollar*

La seguridad internacional como subdisciplina. La visión tradicional y estatocéntrica de la seguridad: realismo y liberalismo. El cuestionamiento de la visión tradicional de la seguridad durante la guerra fría. La "paz liberal" y la redefinición de la seguridad en la posguerra fría: ampliación y profundización del concepto de seguridad. La seguridad humana. Los Estudios Críticos de Seguridad y la securitización.

#### *Actividades formativas*

- a) Debate introductorio a partir de la pregunta "¿Cuál es la principal amenaza percibida a la seguridad?" para mostrar el carácter socialmente construido de ambos conceptos
- b) Clases magistrales para el desarrollo de los contenidos, con el apoyo de un esquema en *Powerpoint*.
- c) Lectura individual de bibliografía seleccionada, prueba de autoevaluación (preparada por el profesor, tipo *test* de opción múltiple para resultados de aprendizaje a partir de la lectura de los textos) y discusión de los resultados en grupo para aclarar dudas.



- Pérez de Armiño, K. (2015) “Estudios de seguridad: de la visión tradicional a los enfoques críticos”, en Arenal, C. del y Sanahuja, J. A., *Teorías de las Relaciones Internacionales*. Madrid: Tecnos, pp. 301-328

Este tema toma como bibliografía básica únicamente el capítulo de Karlos Pérez de Armiño en el libro *Teorías de las Relaciones Internacionales*, por su carácter comprensivo y por realizar un análisis más detallado y exhaustivo de las teorías de la seguridad surgidas tras la guerra fría, en particular el concepto de “seguridad humana”, y las teorías críticas de las escuelas de Copenhague, París y Gales.

#### *Resultados de aprendizaje*

- Conocimiento de las principales conceptualizaciones de la seguridad y su relación con las teorías de las Relaciones Internacionales
- Capacidad de descodificar los discursos y prácticas contemporáneas de securitización

#### *Bibliografía complementaria*

Balzacq, T. (2005) “The three faces of securitization: political agency, audience, and the context”, *European Journal of International Relations*, vol. 11, nº 2, pp. 171-201.

Booth, K. (ed.) (2005) *Critical Security Studies and World Politics*, Londres: Lynne Rienner Publishers

Buzan, B. (1983) *People, States and Fear: The National Security Problem in International Relations*, Londres: Harvester Wheatsheaf

Buzan, B. y Hansen, L. (2009) *The Evolution of International Security Studies*, Cambridge: Cambridge University Press

Buzan, B., Wæver, O. y De Wilde, J. (1998) *Security: A New Framework for Analysis*, Boulder: Lynne Rienner

Buzan, B. y O. Wæver (2003) *Regions and Power: The Structure of International Security*, Cambridge: Cambridge University Press

Grasa, R. (2010) *Cincuenta años de investigación para la paz: tendencias y propuestas para observar, investigar y actuar*. Barcelona: Oficina de Pau i Promoció dels Drets Humans/Generalitat de Catalunya

Krause, K. y Williams, M. C. (eds.) (1997) *Critical Security Studies: Concepts and Cases*, Londres: UCL Press

Pérez de Armiño, K. (2007) “El concepto y el uso de la seguridad humana: análisis crítico de sus potencialidades y riesgos”, en Revista CIDOB d’Afers Internacionals, nº 76, pp. 59-77

Pérez de Armiño, K. (2015) “Estudios de seguridad: de la visión tradicional a los enfoques críticos”, en Arenal, C. del y Sanahuja, J. A., *Teorías de las Relaciones Internacionales*. Madrid: Tecnos, pp. 301-328

Verdes-Montenegro, F. J. (2015) “Securitización: agendas de investigación abiertas para el estudio de la seguridad”, en *Relaciones Internacionales* n° 29, pp. 133-153

Wæver, O. (1995) “Securitization and desecuritization”, en R.D. Lipschutz (ed.), *On Security*, Nueva York: Columbia University Press, pp. 46-86.

**Tema 11. Teorías de la integración y regionalismo** (semana 14, pruebas de auto-evaluación coincidentes con las pruebas finales)

*Contenidos a desarrollar*

Integración regional: los enfoques clásicos. Funcionalismo y neo-funcionalismo. Mitrany, Haas y Deutsch. El intergubernamentalismo liberal: Keohane y Moravcsik. Integración y economía política internacional. El retorno de los estudios sobre regionalismo en la posguerra fría y la globalización. “Viejo” y “nuevo” regionalismo, regionalismo abierto y regionalismo post-liberal o post-hegemónico.

*Actividades formativas*

- d) ¿Qué es integración y regionalismo? Debate introductorio sobre la naturaleza, formas y clasificación de los grupos regionales en Europa y otras regiones a partir del eje concertación-cooperación-integración regional
- e) Clases magistrales para el desarrollo de los contenidos, con el apoyo de un esquema en *Powerpoint*.
- f) Lectura individual de bibliografía seleccionada, prueba de autoevaluación (preparada por el profesor, tipo *test* de opción múltiple para resultados de aprendizaje a partir de la lectura de los textos) y discusión de los resultados en grupo para aclarar dudas.
- Palomares, G. (2015) “Concepto y teorías de la integración”, en Arenal, C. del y Sanahuja, J. A., *Teorías de las Relaciones Internacionales*. Madrid: Tecnos, pp. 329-358
- Perrotta, D. (2013) “La integración regional como objeto de estudio. De las teorías tradicionales a los enfoques actuales”, en Llenderrozas, E. (coord.) *Relaciones Internacionales: teorías y debates*, Buenos Aires: EUDEBA, pp. 197-254

En este tema se recurre como bibliografía básica al capítulo del profesor Palomares en *Teorías de las Relaciones Internacionales*, ya que ofrece una panorámica amplia de las teorías clásicas de la integración en las ciencias políticas y en Relaciones Internacionales, sin dejar a un lado las que surgen en el campo de la economía política internacional. Dado su enfoque eminentemente europeo, esta lectura se complementa con la mirada latinoamericana y la revisión de las teorías más recientes a cargo de Daniela Perrotta, a través del capítulo que aporta al manual de Teorías de las Relaciones Internacionales utilizado en la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

*Resultados de aprendizaje*

- Conocimiento de las principales teorías de la integración y el regionalismo y su relación con las teorías de las Relaciones Internacionales

- Conocimiento de las principales conceptualizaciones de la integración y capacidad de aplicarlos a las organizaciones y grupos regionales existentes

#### *Bibliografía complementaria*

Closa, C. (1994) “E pur si muove: teorías sobre la integración europea”, *Revista de Estudios Políticos* nº 85, pp. 339-364

Haas, Ernst B. (1964) *Beyond the Nation State: Functionalism and International Organization*, Stanford: Stanford University Press

Hettne, B., y Soderbaum, F. (2002) “Theorising the rise of Regionness”, en Breslin, S. Hughes, C., Phillips, N. y Rosamond, B. (eds.), *New Regionalisms in the Global Political Economy. Theories and cases*, Londres: Routledge, pp. 33-47

Hurrell, A. (1995) “Regionalism in Theoretical Perspective”, en Fawcett, L. y Hurrell, A. (eds.), *Regionalism in World Politics*, Oxford: Oxford University Press, pp. 31-71

Matli, W. (2000) *The logic of regional integration: Europe and beyond*, Cambridge: Cambridge University Press

Soderbaum, F. (2003) y Shaw, T. (eds.) (2003) *Theories of New Regionalism: A Palgrave Reader*. Basingstoke: Palgrave

Wiener, A. y Diez, T. (eds.) (2009) *European Integration Theory*, Oxford: Oxford University Press (2ª edición)

#### 9.5. *Bibliografía general comentada*

Esta bibliografía no pretende ser una compilación exhaustiva ni un elenco de autores/as de obligada referencia por las convenciones académicas al uso, y solo contempla una selección muy reducida de manuales y obras básicas de referencia y consulta para esta asignatura. Se da prioridad a obras de fácil acceso para el alumnado, adaptadas al nivel de Grado, preferentemente en lengua castellana —aunque sin descuidar obras en inglés que familiaricen al estudiante con el debate académico y la terminología en esa lengua— y que también sean representativas de la escuela española de Relaciones Internacionales. Todo ello sin perjuicio de que algunas de ellas, además de responder a estos requerimientos mínimos, también permitan al estudiante profundizar en determinados aspectos de las relaciones internacionales, tanto para esta asignatura, como para otras asignaturas previstas en cursos posteriores del Grado. No se incluyen los textos ya mencionados anteriormente como “lecturas básicas” para cada unidad didáctica.

Arenal, C. del (2007), *Introducción a las Relaciones Internacionales*. Madrid, Tecnos (4ª edición)

Desde su primera edición en 1984, este libro constituye una de las más importantes aportaciones a la doctrina española de las Relaciones Internacionales. Como principales aportaciones, hay que destacar el exhaustivo y profundo análisis de la teoría “clásica” de las Relaciones Internacionales —hasta los años ochenta y la ruptura postpositivista—, sin parangón en lengua castellana, y la formulación de las bases para una teoría de la Sociedad

Internacional. Es, por ello, una obra indispensable tanto para la asignatura, como para el conjunto de los estudios del Grado.

Arenal, C. del (2014) *Etnocentrismo y teoría de las Relaciones Internacionales: una visión crítica*. Madrid: Tecnos

Este libro se publica 30 años después de *Introducción a las Relaciones Internacionales*, es según su autor una continuación y puesta al día del libro anterior, y a primera vista podría pensarse que se limita a examinar los importantes desarrollos que ha conocido la teoría de las Relaciones Internacionales desde los años ochenta del siglo XX. Sin embargo, es un trabajo mucho más ambicioso y relevante para la disciplina, en el que el profesor del Arenal plantea una verdadera revolución epistemológica: la que supone una mirada mucho más reflexiva y crítica sobre la teoría, la disciplina académica y la práctica de las Relaciones Internacionales, así como su papel decisivo en el sostenimiento del orden vigente. De hecho, logra transformar la mirada y la comprensión tradicional de la disciplina y de su narrativa canónica. El libro es un cuestionamiento de la misma desde sus cimientos, al desvelar y deconstruir con rigor y precisión el etnocentrismo inherente a la disciplina y a la teoría de las Relaciones Internacionales.

Barbé, E. (2007), *Relaciones Internacionales*. Madrid, Tecnos (3ª edición),

Este texto, ya en su tercera edición desde su aparición en 1995, tiene una clara vocación docente y responde en gran medida a los programas en vigor de Relaciones Internacionales, tanto en la asignatura troncal de las licenciaturas, en extinción, de Ciencias Políticas, como del nuevo Grado de Relaciones Internacionales. No obstante, además de ser un manual asequible para estudiantes de primer curso, constituye en sí mismo un análisis de alto nivel académico que articula hechos y teoría abordando, en las tres ediciones ya publicadas, los cambios que se han producido en la Sociedad Internacional en las dos últimas décadas, y en particular, el problema del orden y la hegemonía, y las agendas “societales” que suponen los problemas del medio ambiente y del desarrollo, la pobreza y la desigualdad internacional.

García Picazo, P. (2017) *Teoría Breve de Relaciones Internacionales ¿Una anatomía del mundo?* Madrid: Tecnos (5ª edición)

Reedición ampliada y puesta al día de la primera *Teoría breve*, aparecida en 2004, se trata de una de las aportaciones teóricas relevantes en España. Su enfoque combina una aproximación sociológica e histórica, con elementos post-estructuralistas que permiten un examen crítico de las teorías en su particular momento histórico, prestando atención a su sustrato cultural y civilizatorio.

Sodupe, K. (2003) *La teoría de las Relaciones Internacionales a comienzos del siglo XXI*. Bilbao, Universidad del País Vasco

Este libro ofrece un exhaustivo análisis de la teoría de las Relaciones Internacionales tomado como punto de partida el tercer y especialmente el cuarto gran debate de la disciplina. El análisis se estructura a partir de lo que ha sido la principal fractura de la teoría desde los años ochenta: por una parte, el enfoque dominante de la disciplina o *mainstream*, constituido por corrientes que comparten un enfoque racionalista, como el neorrealismo y otras variantes contemporáneas del realismo, y neoliberalismo; y por otra parte, los enfoques reflectivistas, contestación al citado *mainstream*, abordando tanto sus versiones moderadas como el socialconstructivismo, y las versiones radicales como la teoría crítica, el feminismo y el posmodernismo

Baylis, J., Smith, S. y Owens, P. (2014) *The Globalization of World politics. An introduction to international relations*. Oxford: Oxford University Press (6ª edición)

La reputación de este manual, de amplio uso en el mundo académico anglosajón, se debe a una juiciosa combinación de indagación teórica de alto nivel, claridad expositiva para el estudiante y el académico, estructura equilibrada y clara orientación docente, amplitud en los contenidos, y puesta al día a través de sus ya cuatro ediciones desde que esta obra viera por primera vez la luz en 1997. Este texto permite una aproximación histórica a la formación de la sociedad internacional; un examen detallado de la teoría, a través de siete capítulos

—el realismo, el liberalismo, *el mainstream* contemporáneo o síntesis *neo-neo*, las teorías marxistas, el social constructivismo, las teorías alternativas, y el cosmopolitismo y otras teorías éticas—. Añade un examen de las estructuras y procesos, y cuestiones o *issues* a través de otros 21 capítulos, que no descuidan cuestiones en ocasiones relegadas a los márgenes de ese *mainstream* de la disciplina, como el género y la política mundial, o el papel del nacionalismo y la cultura. Este libro, además, cuenta con un glosario detallado y un centro de recursos en Internet con material específico para cada tema.

Carlsnaes, W., Risse, T., y Simmons, B. A. (Eds.) (2002), *Handbook of International Relations*, Londres: SAGE

Este manual reúne a un nutrido grupo de autores/as que, en muchos casos, se adscriben o han sido adscritos a corrientes reflectivistas y en particular al social-constructivismo. Entre otros, en las 28 contribuciones reunidas en este volumen hay textos de Thomas Risse, Emmanuel Adler, Alexander Wend, Kathryn Sikkink, Walter Carlsnaes. Pero ello no excluye autores/as que se ubican en corrientes dominantes, o en enfoques reflectivistas radicales. La obra se organiza en tres grandes bloques: teoría y fundamentos históricos y filosóficos de las Relaciones Internacionales; conceptos y contexto, con capítulos sobre el Estado, la soberanía, el poder, las organizaciones internacionales, actores transnacionales, y los vínculos entre la política doméstica y las relaciones internacionales; y un tercer bloque, intitulado “cuestiones substantivas” que aborda las agendas y cuestiones de relevancia en la disciplina. Se trata de una obra que, sin descuidar las cuestiones centrales, también explora áreas generalmente menos usuales en los manuales dominantes, y de ahí su interés.

Dougherty, J. E. y Pfaltzgraff, R. L. Jr. (2000) *Contending Theories of International Relations: A Comprehensive Survey*, Pearson (5ª edición)

Este libro, que ha llegado a tener cinco ediciones, pretende ofrecer un examen comprehensivo de las teorías de las Relaciones Internacionales que abarca tanto las teorías que forman parte del “núcleo” de la disciplina, como otras conexas en los campos de la seguridad internacional, los estudios estratégicos, la economía política internacional (EPI), o las teorías sobre la guerra y el conflicto violento. Aunque levemente desactualizado, sigue representando una obra de referencia a la que estudiantes e investigadores pueden recurrir. Destaca, en particular, por su accesibilidad y claridad expositiva.

Jackson, R. y Sørensen, G. (2014) *Introduction to International Relations. Theories and approaches*. Oxford: Oxford University Press (3ª edición)

Aunque con una clara vocación docente como manual de asignatura de introducción a las relaciones internacionales, este texto se centra fundamentalmente en la teoría de las Relaciones Internacionales. Se adopta un enfoque clásico a la hora de organizar los contenidos, a partir de las dos grandes tradiciones de pensamiento —realismo y liberalismo—, a la que se añade el estudio de las teorías de la sociedad internacional. El socialconstructivismo, y la economía política internacional (IPE), dentro de la cual se sitúa a la tradición o paradigma estructuralista-marxista, así como a su contrapunto liberal, y mercantilista, las teorías de la estabilidad hegemónica. Una sección adicional aborda el análisis de la política exterior o *Foreign Policy Analysis*, y los debates metodológicos, por lo que esta obra representa un complemento importante para el estudio de la primera parte del programa de la asignatura cuyo título coincide con el del libro.

### *Bibliografía complementaria de carácter general*

Burchill, S., Devetak, A., Linklater, M., Paterson, C., Reus-Smit y True, J. (2001) *Theories of International Relations*, Houndmills: Palgrave (2ª edición)

Dunne, T., Kurki, M., y Smith, S. (eds.) (2007) *International Relations Theories: Discipline and Diversity*. Oxford: Oxford University Press

Fridrichs, J. (2004) *European Approaches to International Relations Theory: A House with Many Mansions*, Londres: Routledge

Halliday, F. (2002) *Las relaciones internacionales en un mundo en transformación*. Madrid: Los libros de la catarata

Hobson, J. M. (2012) *The Eurocentric Conception of World Politics. Western International Theory, 1760-2010*, Cambridge: Cambridge University Press

Llenderozas, E. (coord.) (2013) *Relaciones Internacionales: teorías y debates*, Buenos Aires: EUDEBA,

Neumann, I. y Wæver, O. (1997) *The future of international relations. Masters in the making?* Londres: Routledge

Reus-Smit C. y Snidal, D. (eds.) (2008) *The Oxford Handbook of International Relations*, Oxford: Oxford University Press

Schiavon, J. A.; Sletza, A.; López-Vallejo, M., y Velázquez, R. (eds.) (2014) *Teorías de Relaciones Internacionales en el siglo XXI: interpretaciones críticas desde México*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; El Colegio de San Luis; Universidad Autónoma de Baja California; Universidad Autónoma de Nuevo León; Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Smith, S (1995) "The Self-Image of a Discipline: A Genealogy of International Relations Theory", en Booth, K. y Smith, S. (eds.) (1995) *International Relations Theory Today*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-37

Tickner, A. y Blaney, D.L. (2012) *Thinking international relations differently*, Abingdon: Routledge

## Anexo 1

### Competencias generales y específicas del Grado en Relaciones internacionales

Competencias generales o genéricas de grado	
<i>a) COGNITIVAS</i>	
CG 1.-	Capacidad de obtención y gestión de la información y documentación relacionadas con las áreas científicas objeto de estudio
CG 2.-	Capacidad de comprensión y análisis de la información y documentación de las diversas áreas científicas objeto de estudio.
CG 3.-	Capacidad de síntesis de los conocimientos adquiridos
CG 4.-	Razonamiento crítico a partir de los conocimientos adquiridos
CG 5.-	Capacidad de aprendizaje autónomo
CG 6.-	Conocimiento de las sociedades, culturas y costumbres
<i>b) INSTRUMENTALES</i>	
CG 7.-	Definición y resolución de problemas teóricos
CG 8.-	Trabajo en equipos de carácter interdisciplinar
CG 9.-	Habilidades en las relaciones interpersonales
CG 10.-	Conocimientos de informática aplicada al ámbito de estudio
CG 11.-	Adaptación de los conocimientos a nuevos fenómenos internacionales
CG 12.-	Comunicación oral y escrita de los conocimientos adquiridos
<i>c) PERSONALES</i>	
CG 13.-	Compromiso ético
CG 14.-	Creatividad

Competencias específicas del Grado en Relaciones Internacionales	
CE 1.-	Saber relacionar los sucesos internacionales con las teorías formuladas por los principales autores de las Relaciones Internacionales y de otras ciencias sociales y jurídicas.
CE 2.-	Conocer los conceptos y técnicas estadísticas aplicadas al análisis de los actores y relaciones internacionales.
CE 3.-	Conocer y saber utilizar los principales métodos y técnicas (cuantitativas y cualitativas) de las ciencias sociales en el análisis de los sucesos internacionales y de las tendencias de la sociedad internacional en su conjunto.
CE 4.-	Conocer los principales conceptos y teorías sobre las sociedades humanas complejas.
CE 5.-	Saber analizar la naturaleza y características generales de las relaciones entre los diversos actores internacionales, con especial referencia a los Estados.
CE 6.-	Saber relacionar los procesos y sucesos históricos con las características estructurales y la dinámica del orden internacional del presente.
CE 7.-	Aprender a diferenciar las distintas competencias y funciones del Estado, las organizaciones internacionales y otros grupos sociales en el sistema internacional.
CE 8.-	Saber utilizar los criterios analíticos de la Sociología y la Psicología Social en el estudio de las relaciones internacionales.
CE 9.-	Comprender los fundamentos teóricos generales de la economía y de la estructura económica internacional.

CE 10.-	Adquirir la capacidad de relacionar los sistemas políticos de los Estados, sus instituciones y los procesos de decisión, en particular respecto de la política exterior.
CE 11.-	Comprender las teorías e ideologías políticas contemporáneas
CE 12.-	Comprender la estructura, la organización y el funcionamiento de las Administraciones Públicas en sus distintos niveles, así como la capacidad para analizar la planificación, la implementación y la evaluación de políticas públicas
CE 13.-	Comprender la naturaleza y características de las relaciones internacionales culturales con el fin de conocer su alcance e importancia en el proceso de globalización.
CE 14.-	Saber analizar la diversidad de conflictos internacionales atendiendo a sus causas, formas de desarrollo y efectos sobre los países y la sociedad internacional.
CE 15.-	Comprender las características de las relaciones internacionales de cooperación y seguridad para poder evaluar la eficacia de las políticas de desarrollo y de defensa adoptadas en el sistema internacional.
CE 16.-	Saber determinar los principales actores y relaciones de las distintas áreas regionales del sistema internacional.
CE 17.-	Saber identificar y explicar los orígenes, evolución y consecuencias de los distintos procesos internacionales de integración regional, con especial referencia a los desarrollados en Europa y América Latina.
CE 18.-	Desarrollar criterios analíticos basados en el conocimiento de los principios y normas del derecho público, tanto estatal como internacional, y su aplicación al régimen internacional de los derechos humanos y de género, así como a los procedimientos internacionales de solución pacífica de controversias.

Fuente: Universidad Complutense de Madrid (2009), *Memoria del Grado en Relaciones Internacionales*.





**Anexo 3**  
**Grado en Relaciones Internacionales. Plan de estudios**  
(Vigente en el curso 2017-18)

<b>TIPO DE ASIGNATURA</b>	<b>ECTS</b>
Formación Básica	60
Obligatorias	120
Optativas	54*
Trabajo Fin de Grado	6
<b>TOTAL</b>	<b>240</b>

\* Incluye 18 ECTS de Prácticas Externas.

<b>Primer Curso</b>	<b>ECTS</b>
Actores y Procesos Políticos	6
Instituciones Políticas y Estructuras de Decisión	6
Introducción a las Relaciones Internacionales	6
La Formación de la Teoría Política	6
Teoría de la Administración Pública	6
Economía Política I	6
Historia Política y Social del Mundo Contemporáneo	6
Introducción a la Sociología	6
Sociología General	6
Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales	6

<b>Segundo Curso</b>	<b>ECTS</b>
Políticas Públicas	6
Geografía Política	6
Política Comparada	6
Teoría y Práctica de las Democracias	6
Introducción al Derecho Público	6
Economía Política II	6
Historia Política del Mundo Actual	6
Estructura y Dinámica de la Sociedad Internacional	6
Derecho Internacional Público I	6
Organizaciones Internacionales	6

<b>Tercer Curso</b>	<b>ECTS</b>
Teoría e Historia del Poder	6
Estructura Económica Internacional	6
Historia de las Relaciones Internacionales del Siglo XX	6
Relaciones Exteriores de España	6
Cooperación Internacional y Desarrollo	6
Seguridad y Relaciones Internacionales	6
Teoría de las Relaciones Internacionales	6
Métodos y Técnicas de Investigación en Relaciones Internacionales	6
Derecho Internacional Público II	6

Sistema de la Unión Europea	6
-----------------------------	---

<b>Cuarto Curso</b>	<b>ECTS</b>
Nueve Optativas o Seis Optativas y Prácticas Externas	54
Trabajo Fin de Grado	6

<b>Optativas de Cuarto Curso</b>	<b>ECTS</b>
Gobernanza Global	6
Derecho Constitucional Comparado	6
Sociología Política	6
Derecho Diplomático y Consular	6
Análisis de la Violencia y del Conflicto Político	6
Estructuras y Procesos Demográficos Contemporáneos	6
Sociología de la Opinión Pública Internacional y la Imagen Exterior	6
Procesos Psicosociales Básicos	6
Información y Comunicación Internacionales	6
Relaciones Exteriores de la Unión Europea	6
Relaciones Internacionales en el Magreb y Oriente Medio	6
Relaciones Internacionales y Procesos de Integración en América Latina	6
Relaciones Internacionales y Procesos de Integración en el Área de Asia Pacífico	6
Seguridad y Defensa Europea	6
Derecho Social Europeo	6
Régimen Internacional de los Derechos Humanos y de las Relaciones de Género	6
Prácticas Externas*	18

\*Con cupo de admisión. Sujeta a un proceso de preinscripción y selección previo.

Créditos de Participación (cualquier curso)	9
---	---